

Uten filter

Skoleerfaringers betydning for selvoppfatningen til særlig sensitive barn

Pia Marie Steiner



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Uten filter

Skoleerfaringers betydning for selvoppfatningen til særlig sensitive barn.

© Pia Marie Steiner

2015

Uten filter – Skoleerfaringers betydning for selvoppfatningen til særlig sensitive barn

Pia Marie Steiner

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

"One person couldn't feel all that. They'd explode!"
– Ron Weasley, "Harry Potter and the Order of the Phoenix"

Sammendrag

Problemområde og problemstilling

Den amerikanske psykologen og forskeren Elaine Aron hevder at det finnes en gruppe barn som er født med et mer følsomt nervesystem enn andre. Hun kaller dem høysensitive, eller særlig sensitive barn. Dette er barn som ofte har lave eller negative tanker om seg selv. Jeg har i mitt masterprosjekt ønsket å sette meg grundigere inn i denne tematikken, med følgende hovedproblemstilling for oppgaven:

Hvilke spesielle sårbarheter og styrker karakteriserer særlig sensitive barn, og hvilken betydning har skoleerfaringer for utviklingen av deres selvoppfatning?

Metode og kilder

Oppgavens problemstilling er belyst gjennom en teoretisk tilnærming og bygger på et studium av relevant teori og empiri. Kildekritikk og hermeneutikk har vært sentrale aspekter ved forskningsprosessen, og bevissthet om egen forforståelse har vært særlig viktig.

I tillegg til den nyere forskningen på høysensitivitet har temperamentsforskning, selvoppfatningsteori og sosialpsykologi, med vekt på sosial persepsjon, indre arbeidsmodeller og attribusjonsmekanismer dannet det teoretiske grunnlaget for prosjektet. Det er benyttet både norsk og utenlandsk litteratur. Så langt det har latt seg gjøre er primærkilder benyttet, men i noen tilfeller brukes også sekundærkilder.

Resultater og hovedkonklusjoner

Høysensitive barn er elever som har lettere for å bli overstimulert enn andre, og som har sterke emosjonelle reaksjoner. Disse barna kjennetegnes også av en sterk empatifølelse, og de er særlig oppmerksomme på subtile stimuli i omgivelsene. Høysensitivitet innebærer både styrker og svakheter. Dette er barn som er særlig omsorgsfulle, empatiske, kreative og nysgjerrige. De er også reflekterte, arbeidsomme og samvittighetsfulle. Imidlertid medfører deres oppmerksomhet på, og bearbeidelse av stimuli en risiko for overstimulering i klasserommet. De har også en sterk forestillingsevne som blant annet medfører vanskeligheter med å ta avgjørelser, og en tilbøyelighet til å bekymre seg over alt som kan gå galt. Disse elevene har også ofte høye krav til seg selv og kan ha perfeksjonistiske tendenser.

Barns selvoppfatning danner basis for en forståelsesramme som påvirker hvordan han eller hun forstår fortiden og nåtiden, og for hvordan barnet tenker om sin egen fremtid. Det er derfor av stor

betydning at elever utvikler en positiv og aksepterende holdning til seg selv. Ifølge sosialpsykologien blir barn klar over hvem de er ved å speile seg i andres reaksjoner på seg selv, og miljøet spiller derfor en stor rolle i utviklingen av barns selvoppfatning. Andre sentrale kilder til selvoppfatning på skolen er blant annet mestringserfaringer på områder som vurderes som viktige av barnet selv og omgivelsene. Kulturens og lærerens holdninger setter viktige standarder for hva som vurderes som positivt og negativt for barn. Kan det være slik at mange lærere ser på alle barn som robuste?

Resultatene av denne litteraturstudien indikerer at høysensitive barn er særlig følsomme for miljøfaktorer av både positiv og negativ art. De er imidlertid særlig sårbare for utviklingen av en negativ selvoppfatning, blant annet på grunn av sine høye krav til seg selv og egne prestasjoner. Slike høye standarder kan føre til at ingenting blir godt nok i deres øyne, og mestringserfaringer som kunne hatt positiv innvirkning på selvoppfatningen, risikeres å devalueres hos disse elevene. Deres sårbarhet for utviklingen av negativ selvoppfatning henger også sammen med at de er en minoritet, og reagerer annerledes på den samme mengden stimuli enn sine medelever. I et miljø der krav og forventninger ikke er tilpasset individets forutsetninger, blir barnet særlig konfrontert med sine svakheter. Dette har negativ påvirkning på selvoppfatningen. Dette er også som barn som reagerer særlig sterk på disiplin og korreksjoner i skolen, i tråd med deres sterke ønske om å unngå å gjøre feil.

En anerkjennende holdning hos læreren anses som en forutsetning for iverksettelse av gode forebyggende og intervensjoner knyttet til disse barna. Flere kilder vektlegger viktigheten av at de voksne rundt disse barna har kjennskap til, og er bevisste på sine egne temperamentsforutsetninger og hvordan de responderer på sensitive elever. Det konkluderes med at tilretteleggingen i arbeid med disse elevene ikke bare handler om å unngå overstimulering, men også om å gi rom for fordypning og kreativitet. I tillegg må det bidra til å utvikle disse barnas forståelse av sitt medfødte karaktertrekk og gi dem strategier for å takle de situasjonene som kan by på utfordringer. At læreren selv har forståelse for ulik grad av sensitivitet hos barn vil imidlertid også være en forutsetning for å kunne snakke med barn om dette, samt bidra til økt forståelse og aksept av individuelle forskjeller i temperament.

Det understrekes at høysensitive barn er ulike, og tiltakene må derfor ta utgangspunkt i det enkelte barn. I lys av de mange styrkene som også karakteriserer høysensitive barn, dreier ikke tiltakene seg bare forebygging og problembehandling. Å tilrettelegge for bruk og utfoldelse av barnas sterke sider er også svært vesentlig.

Forord

Jeg leste min første artikkel om høysensitivitet i 2013. Siden da har dette vært et område jeg stadig har fått mer interesse for. Til tross for at arbeidet med denne oppgaven til tider har vært svært krevende, er jeg takknemlig for at jeg har fått anledning til å ta et slikt dypdykk i et område jeg synes er så spennende som høysensitive barn. Denne oppgaven er skrevet i håp om å kunne bidra til å synliggjøre denne gruppen elever, og til forståelse, nysgjerrighet og refleksjon rundt skoleerfaringers betydning for deres selvoppfatning.

Jeg har mange å takke for at jeg har klart å bli ferdig med denne masteroppgaven. Først og fremst en stor takk til min fantastiske veileder Åse Egge for gode råd og innspill under hele prosessen, særlig knyttet til avgrensning, struktur og det å sette punktum. Takk for ros som har holdt motivasjonen oppe og konstruktiv kritikk som bidro til refleksjon rundt egne valg.

Jeg vil også takke min kjære familie for støtte på alle mulige måter. Dere har trodd på meg, og dermed gitt meg tro på meg selv.

Og til slutt en stor takk til min elskede Chris. Du hjelper meg alltid til å holde katastrofetankene på en armlengdes avstand, og motet oppe. Og takk for humoren din. Du får meg til å le, og latter er den beste medisinen mot stress.

Oslo, juni 2015.

Pia Marie Steiner

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	1
1.1	Aktualitet, bakgrunn og formål	1
1.2	Problemstilling	3
1.3	Begrepsavklaringer og avgrensning	4
1.4	Oppgavens oppbygning	5
2	Metode	7
2.1	Vitenskapsteoretisk tilnærming - kvalitativ innholdsanalyse	7
2.1.1	Hermeneutikk	8
2.2	Kildevalg og innhenting av datamateriale	9
2.3	Metodologiske refleksjoner	10
2.3.1	Forforståelse og selvsensur	10
2.3.2	Begrepsvaliditet og kildekritikk	11
3	Hvem er de høysensitive barna?	13
3.1	Den nyere forskningen – et nytt begrep	13
3.1.1	Det biologiske grunnlaget	15
3.2	Sentrale kjennetegn ved særlig sensitive barn	15
3.2.1	Dyptgående bearbeidelse av sanseintrykk	16
3.2.2	Overstimulering	16
3.2.3	Sterke emosjonelle reaksjoner og empati	18
3.2.4	Spesielt sensitiv for subtile stimuli	18
3.3	Temperament og personlighet	19
3.3.1	Ulik begrepsbruk – samme tema?	21
3.4	Sterke sider hos særlig sensitive barn	23
3.4.1	Orkidébarna	23
3.4.2	Omsorg og empati	25
3.4.3	Kreativitet og vitebegjær	25
3.4.4	Samvittighetsfulle og arbeidsomme	26
3.5	Utfordringer i skolehverdagen	27
3.5.1	Over- og understimulering i klasserommet	27
3.5.2	Dybdebearbeidelse og sterk forestillingsevne – skyggesidene	28
3.5.3	Reaksjoner på kritikk og irettesettelser	30
3.5.4	Utsatt for utstenging og mobbing	30
3.6	Kritiske bemerkninger	32
3.7	Oppsummering	33
4	Selvoppfatning	34
4.1	Selvoppfatning og relaterte begreper	34
4.1.1	Selvoppfatning - selvet, selvilde, selvvurdering og selvakseptering	34
4.1.2	Generell og spesifikk	35
4.1.3	Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen	36
4.2	Sosialpsykologi	36
4.2.1	Sosial persepsjon	37
4.2.2	Meads speilingsteori	37
4.3	Kilder til selvoppfatning på skolen	39
4.3.1	Selvoppfatning i barneskolealderen	39
4.3.2	Mestringserfaringer	40

4.3.3	Attribusjonsmønstre	40
4.3.4	Sosial sammenlikning	42
4.3.5	Psykologisk sentralitet	43
4.4	Coping – beskyttelsesmekanismer og mestringsstrategier	43
4.4.1	Selvbeskyttende attribusjon	43
4.4.2	Manglende eller lav innsats	44
4.5	Oppsummering	45
5	Sammenhengen mellom skoleerfaringer og selvoppfatning hos høysensitive barn	47
5.1	Høysensitive barns strategier for å unngå overstimulering i skolen	47
5.2	Kulturens betydning	48
5.2.1	Kultur og miljø påvirker psykologisk sentralitet	49
5.2.2	Høysensitivitet i det moderne samfunnet	50
5.2.3	Har særlig sensitive <i>gutter</i> spesielt mange utfordringer?	51
5.3	Lærerens holdninger	52
5.3.1	Anerkjennelse	53
5.4	Mestringsopplevelser	54
5.4.1	Betydningen av skoleprestasjoner – reell og opplevd mestring	55
5.4.2	Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner	56
5.5	Diskrepans mellom reell og ideell selvoppfatning	57
5.6	Skoleklassen som sosial sammenlikningsgruppe	58
5.6.1	Dissonant miljø	58
5.6.2	Goodness of fit	59
5.7	Vurdering og tilbakemeldinger i skolehverdagen	60
5.8	Oppsummering	61
6	Tilrettelegging i skolen med vekt på utviklingen av en god selvoppfatning	63
6.1	Relasjonskompetanse hos læreren	63
6.1.1	Kommunikasjon av anerkjennelse - Åpenhet, lytting og bekreftelse	64
6.1.2	Mentalisering	65
6.2	Å snakke med barn om høysensitivitet	66
6.2.1	Å hjelpe barn til å forstå seg selv	67
6.2.2	"Det er lov å gjøre feil" – hjelp til realistisk selvoppfatning	68
6.2.3	Å smi mens jernet er kaldt	69
6.3	Sosial og emosjonell kompetanse	70
6.3.1	Selvhevdelsesferdigheter	70
6.3.2	Gi strategier - hjelp til selvregulering og emosjonell kompetanse	71
6.4	Tilrettelegging for optimal grad av stimulering	72
6.4.1	Fysisk tilrettelegging i klasserommet	72
6.4.2	Struktur, forberedelse og pauser	73
6.4.3	Rom for kreativitet og fordypning	74
6.5	Disiplin og korreksjoner	75
6.6	Utfordring og beskyttelse – en balanse	76
6.7	Oppsummering	77
7	Avslutning	79
7.1	Oppsummering av hovedfunn	79
7.2	Avsluttende kommentarer og videre anbefalinger	80
	Litteraturliste	81
	Vedlegg / Appendiks	87

1 Innledning

1.1 Aktualitet, bakgrunn og formål

Høysensitivitet er et omtalt tema i Norge i dag. Den norske psykologen Trond Haukedal (2014) ga i fjor ut *Boken om høysensitivitet* om tematikken. Det skrives stadig artikler om emnet og i 2009 ble den nasjonale Foreningen for høysensitive opprettet, med formål om å spre informasjon og kunnskap om karaktertrekket, og danne lokale nettverk. Per dags dato har Foreningen for høysensitive ca. 1500 medlemmer.

Høysensitive barn er ifølge den amerikanske psykologen og forskeren Elaine Aron (2002) barn som er født med et mer følsomt nervesystem enn andre. De kjennetegnes av at sanseinntrykk av alle slag bearbeides dyptgående. Derfor har de lett for å bli overstimulert og har sterke emosjonelle reaksjoner, både av positiv og negativ art. Disse barna kjennetegnes også av en sterk empatifølelse og de er særlig oppmerksomme på subtile stimuli i omgivelsene. Ifølge Aron (1996, 2002) er så mye som 15-20 prosent av befolkningen er født med dette personlighetstrekket. Dersom dette stemmer er det svært mange elever i norsk skole som har dette karaktertrekket. Både Haukedal (2014) og Aron (2002) mener det er en vesentlig høy risiko for at mange barn blir feilaktig diagnostisert med eksempelvis ADHD, autismspekterforstyrrelser, psykiske vansker og atferdsproblemer av ulik karakter, fordi de voksne som omgir disse barna mangler kunnskap om emnet. I slike tilfeller sees ikke sensitivitet som en mulig årsaksforklaring til barnas utfordringer og mestringsstrategier. Spørsmålet om vi kan forklare ulike typer atferd og problematikk med et karaktertrekk som høysensitivitet er i mine øyne en veldig spennende, viktig og aktuelt tematikk. Jo mer kunnskap vi tilegner oss om barns forutsetninger, jo større er sjansene for å oppnå den inkluderende skolen og den tilpassede opplæringen vi streber etter.

Selvoppfatning (engelsk: *self-concept*) er i dag et svært aktuelt tema i både det sosiologiske og det psykologiske fagfeltet (Gecas, 1982). Ifølge Aron (2002) har særlig sensitive barn ofte lave eller negative tanker om seg selv. Å lese dette gjentatte ganger fikk meg til å undre: Hvorfor er det slik? Og hvilken rolle spiller opplevelsene og erfaringene barnet gjør seg på skolen; en arena de tilbringer så mye tid på? I skolehverdagen møter barna læreres og medelevers reaksjoner på hvem de er, og skolen er dermed med på å forme hvem de blir og

hvordan de oppfatter seg selv. En positiv selvoppfatning er ifølge Skaalvik & Skaalvik (1996) en forutsetning for å kunne ha det bra med seg selv og utvikles positivt. I pedagogisk sammenheng anses det derfor som et etisk anliggende å tilrettelegge for at elevene kan bevare og utvikle en aksepterende holdning til seg selv. Jeg har en sterk tro på at mye potensiale ligger ubrukt i svært mange mennesker grunnet en lav selvfølelse, eller negativ selvoppfatning. Spørsmålet er hvordan vi kan skape et godt miljø for utvikling av en god selvoppfatning hos de elevene som betegnes som høysensitive, og hvilken forskjell dette kan utgjøre for disse barnas videre utvikling.

Jeg har også en personlig bakgrunn for min interesse for dette temaet. Da jeg leste om høysensitivitet for første gang fikk jeg, som så mange andre, en sterk følelse av gjenkjennelse. Som barn hadde jeg en følelse av å være markant annerledes, men det dreide seg ikke om lærevansker eller atferdsvansker som skapte problemer for klassen eller lærerne. Det var en sterk følelse av å se verden på en helt annen måte enn mine medelever. Etter å ha lest om temaet har jeg fått en mulig forklaring på hvorfor jeg ikke tålte det minste tegn til kringel mellom foreldrene mine da jeg vokste opp, hvorfor jeg reagerte så sterkt på skrekkfilmer, og hvorfor jeg til tider har følt meg hud,- og forsvarsløs, ute av stand til å takle fremtiden slik verden er i dag.

Jeg har også fire års jobberfaring på en aktivitetsskole i Oslo, arbeidet som støttekontakt og vikariert i diverse barnehager. Og jeg har sett barna som trekker seg tilbake når det blir for mye for dem. De som holder seg for ørene, ser bedende på meg og spør om jeg kan få det til å bli stille. De som gjemmer seg bak en dør til de andre barna er ferdige med å kle på seg, som reagerer på den minste kløe eller stramhet i klærne og som reagerer med gråt og redsel over et strengt blikk, eller en hevet stemme hos en voksen.

Alle disse erfaringene har utvilsomt inspirert meg til å skaffe meg og spre informasjon om temaet, samt til å sette meg dypere inn i hva som kan gjøres for å støtte disse barna i et system som kan virke svært overveldende for dem. Jeg interesserer meg spesielt for disse barnas særlige sårbarhet knyttet til voksnes væremåter, kritikk, korreksjoner og tilbakemeldinger. Ifølge Aron (2002) er høysensitive barn så mottagelige at det ikke engang er nødvendig å heve stemmen for at de skal bli helt knust over en irettesettelse. Et noe skarpt tonefall kan være nok til at de nærmest bryter sammen. Imidlertid påpeker hun at ved manglende disiplin og oppfølging av problemer risikerer vi at barna tolker dette som: ”Jeg er

så håpløs, at det er ikke noe vits for de voksne å prøve en gang. De har gitt meg opp.” Dermed er det interessant å spørre seg om hvilke måter å disiplinere og korrigere på som har ønsket effekt på disse barna, og hvordan selvoppfatningen deres påvirkes av læreres måte å kommunisere, vurdere og irettesette på.

Formålet med oppgaven er å sette søkelyset på barna med denne typen utfordringer, få et overblikk over forskningen som er gjort og tiltak som anbefales, og finne ut hvor det er behov for ytterligere forskning. Jeg har et sterkt personlig ønske om å bidra til at barn og unge slipper å tenke at det er dem det er noe galt med og gå rundt med følelsen av at de ikke kan lykkes. Oppgaven har rot i et humanistisk aktørperspektiv der alle mennesker, også barn, sees på som kompetente individer med store, iboende ubrukte ressurser og muligheter til å gjøre egne valg og realisere sitt potensial når de primære behovene er dekket (Lassen, 2002).

1.2 Problemstilling

Studien omhandler altså hvordan skoleerfaringer av ulik art virker inn på utviklingen av høysensitive barns selvoppfatning. Med selvoppfatning menes her enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten en person har om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I oppgaven vil både betegnelsen ”barn” og betegnelsen ”elev” bli brukt.

Hovedproblemstillingen i oppgaven er:

”Hvilke spesielle sårbarheter og styrker karakteriserer særlig sensitive barn, og hvilken betydning har skoleerfaringer for utviklingen av deres selvoppfatning?”

Problemstillingen presiseres og utdypes gjennom følgende forskningsspørsmål:

- 1. Hvordan beskrives og diskuteres fenomenet høysensitivitet i den utvalgte litteraturen?*
- 2. Hva karakteriserer den typiske atferden hos barn med dette karaktertrekket, og hvilke særlige utfordringer kan disse barna møte i skolehverdagen?*
- 3. Hvilke tiltak kan være hensiktsmessige for å bidra til utviklingen av en god selvoppfatning hos disse barna i skolen?*

1.3 Begrepsavklaringer og avgrensning

I dette avsnittet presenteres noen sentrale begreper som benyttes i prosjektet. Flere av disse vil bli redegjort for og drøftet mer inngående senere i oppgaven, men det gis altså her et kort innblikk i denne studiens innfallsvinkel til, og forståelse av disse komplekse begrepene.

Oppgavens tematikk er omfattende og dette fordrer avgrensninger som også presenteres i slutten av avsnittet.

Litteraturstudien er i høy grad forankret i forskningen til Aron, der betegnelsen *høysensitivitet* beskriver et medfødt karaktertrekk som medfører en dypere bearbeidelse av sanseinntrykk, sårbarhet for overstimulering, sterke emosjonelle reaksjoner, høy grad av empati, samt en spesiell oppmerksomhet på subtile stimuli (Aron, 2002). Begrepet vil både utdypes og drøftes senere i oppgaven, men uavhengig av merkelapp er det barna med denne typen egenskaper som er gjenstand for denne studien. I litteraturen benyttes begrepene ”høysensitive” og ”særlig sensitive” barn likestilte, og slik er også begrepsbruken i denne oppgaven.

Selvoppfatning defineres av Skaalvik & Skaalvik (1996) som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger av, forventninger til og vurderinger av seg selv. Definisjonen er svært omfattende, og har nær tilknytning til begreper som selvbilde, identitet og selvtillit. Denne studien vil hovedsakelig dreie seg om skoleerfaringers muligheter for påvirkning av selvoppfatning på et generelt plan, og slik forsøke å utvise ydmykhet for begrepets kompleksitet. Imidlertid vil jeg komme inn på ulike undergrupper og klassifisering, eksempelvis akademisk, sosial og emosjonell selvoppfatning. Akademisk selvoppfatning handler om oppfatning av eget evne,- og prestasjonsnivå, sosial selvoppfatning betegner evne til å omgås andre, og emosjonell selvoppfatning kan eksempelvis omfatte ukontrollert angst og sinne, eller glede (Skaalvik & Skaalvik, 1996). En viktig spesifisering er at dette ikke dreier seg om et barns *faktiske* prestasjonsnivå eller sosiale evner, men barnets egen oppfatning av dem. *Fenomenologi* betyr ”læren om det som viser seg”, og beskjeftiger seg med den *opplevde* virkeligheten, og det subjektivt erfarende mennesket (Wormnæs, 1987). Oppgaven er slik fundamentert i et fenomenologisk barnesyn der oppmerksomheten rettes mot virkeligheten slik den framtrer for barnet selv. I lys av dette er barnet eksperten på sin egen opplevde virkelighet (Lund, 2012).

Skolerelaterte utfordringer dreier seg her om det mylderet av utfordringer elever møter i

skolen følelsesmessig, faglig og psykososialt. Eksempler på slike kan være etablering av gode relasjoner til medelever og lærere, utfordringer knyttet til følelsesregulering, og å utvikle sosiale ferdigheter. Utfordringer av faglig art kan innebære å forstå undervisningen, tilegne seg kunnskap og kunne bruke denne. Disse utfordringene påvirker hverandre, og må dermed ikke sees på som atskilte, men i sammenheng med hverandre. Begrepet *skoleerfaringer* er nært knyttet til disse utfordringene, og omfavner i denne oppgaven de erfaringene et barn gjør seg på skolen, av både faglig og psykososial art. Det dreier seg eksempelvis om mestrings- og nederlagserfaringer knyttet til fag og det sosiale miljøet, om trivsel eller mistrivsel, og om hvordan elevene opplever relasjonene til lærer og medelever.

Prosjektets fokus ligger på barneskoleårene, og spesielle utfordringer knyttet til pubertet og ungdomstid er derfor utenfor oppgavens felt. Skolestart og overgangen fra barnehage til skole er også utenfor studiens tematikk. Det er tiltaksmessig avgrenset til arbeid med læreren, klassen og klasserommet, og dermed diskuteres ikke ytterligere tiltak som arbeid med hjemmesituasjon, skolens ledelse, og foreldresamarbeid. Jeg ønsker likevel å understreke viktigheten av et godt samarbeid mellom skolens ledelse, lærere og foreldre, og eventuelt andre hjelpeinstanser når det skal utformes tiltak for et barn i en skole (Nordahl, Sørli, Manger & Tveit, 2005, & Durbach, 2011). Imidlertid vil fokuset her være på en generell pedagogisk tilrettelegging innenfor den ordinære opplæringen, og ikke på spesialundervisning (SU). Begrepet *tiltak* vil dermed i denne sammenheng bli brukt om denne typen tilrettelegging, med de avgrensningene som er beskrevet over.

1.4 Oppgavens oppbygning

Kapittel én har innledningsvis belyst bakgrunnen for mitt valg av tema og problemstilling, samt avgrensninger. Det er også blitt gitt en kort avklaring av studiens nøkkelbegreper.

Kapittel to tar opp prosjektets metodiske betraktninger. Innledningsvis belyses den vitenskapelige tilnærmingen som ligger til grunn for oppgaven. Deretter redegjøres det for kildevalg og litteraturinnsamling, samt noen viktige metodologiske refleksjoner.

I *kapittel tre* sammenfattes den nyere forskningen på høysensitivitet med Elaine Aron som primærkilde. Det biologiske aspektet vil kort presenteres. Beskrivelsene av særlig sensitive barn vil deretter sammenliknes med lignende beskrivelser og kunnskap fra temperaments,- og

personlighetsforskning og teori. Så sammenfattes sentrale styrker og svakheter hos disse barna, med fokus på skolesituasjonen. Til slutt tas det opp noen kritiske bemerkninger rundt den presenterte forskningen.

Kapittel fire omhandler utvikling og påvirkning av barns selvoppfatning. Søkelyset rettes mot barns ulike attribusjonsmønstre og dannelsen av indre arbeidsmodeller, i lys av sosialpsykologisk teori. Sentralt i dette kapitlet er også kilder til og trusler mot selvoppfatningen, samt ulike beskyttelsesmekanismer og mestringsstrategier høysensitive barn kan ta i bruk for å verne om sin selvoppfatning.

Kapittel fem belyser sammenhengen mellom barns skoleerfaringer og selvoppfatning. Her er spørsmålet hva elevene lærer om seg selv på skolen, og hvordan. Innledningsvis drøftes betydningen av kulturpress og miljøets forventninger, og disse faktorenes påvirkning på høysensitive elever. I dette kapitlet drøftes også betydningen av skoleprestasjoner og mestringsopplevelser, skoleklassen som sosial sammenlikningsgruppe, vurderinger og tilbakemeldinger og lærerens holdninger til elevene. Også diskrepansen mellom elevenes ideelle og opplevde selvoppfatning er sentralt i kapitlet.

I *kapittel seks* rettes oppmerksomheten mot aktuelle tiltak som kan bidra til at høysensitive elever i skolen får utviklet en positiv oppfatning av seg selv. Kapitlet tar utgangspunkt i den teorien og forskningen som er blitt presentert i de foregående kapitlene, og drøfter hvordan skolen, og spesielt læreren, kan bidra til at særlig sensitive elever opplever mestring av psykososiale, følelsesmessige og faglige utfordringer, og unngår å havne i en negativ spiral med selvoppfyllende profetier og utvikling av en negativ selvoppfatning. Sentrale tiltak er relasjonskompetanse hos læreren, og utforming av et gunstig læringsmiljø der høysensitive barna får brukt sine sterke sider, og gis strategier og verktøy til å takle utfordringene de møter i sin skolehverdag. Avslutningsvis drøftes balansen mellom å stille krav til og beskytte disse barna.

Kapittel syv oppsummerer masterprosjektet og gir en konklusjon på problemstillingen, samt reflekterer over videre anbefalinger.

2 Metode

Dette kapitlet gjennomgår studiens metodiske tilnærming; kvalitativ innholdsanalyse.

Kildevalg og datainnsamlingsprosessen blir deretter omtalt i lys av hermeneutisk teori, før noen metodologiske refleksjoner presenteres og drøftes.

2.1 Vitenskapsteoretisk tilnærming - kvalitativ innholdsanalyse

”Kvalitativ innholdsanalyse bygger på systematisk gjennomgang av dokumenter med sikte på kategorisering av innholdet og registrering av data som er relevante for problemstillingen i den aktuelle studien.” (Grønmo, 2004, s. 187).

Jeg har valgt å gjennomføre mitt masterprosjekt som en ren teoristudie uten noen form for empiriske undersøkelser. Oppgaven redegjør for, analyserer og drøfter utvalgt litteratur som anses som fruktbar for mitt tema og min problemstilling gjennom en kvalitativ form for litteraturanalyse: *kvalitativ innholdsanalyse*. Innholdet i de ulike dokumentene blir her gjennomgått systematisk med sikte på å finne relevant informasjon om de forholdene som skal studeres (Grønmo, 2004). De relevante delene av innholdet blir så bearbeidet, systematisert og registrert på en slik måte at de kan brukes som datagrunnlag i det aktuelle prosjektet. Mer eksplisitt vil analysen i en slik kvalitativ innholdsanalyse innebære en *tematisk* analyse, der forskeren forsøker å finne enigheter i litteraturen som kan danne utgangspunkt for kategorier. Noe av hensikten er å kartlegge hva som foreligger av forskning på feltet, og hvor det er behov for mer kunnskap. Grønmo (2004) understreker at datainnsamlingen har et uforutsigbart preg; etter hvert som stadig flere tekster studeres, analyseres og tolkes, blir problemstillingen bedre og bedre belyst, samtidig som forskeren får økende forståelse av hvilke andre tekster som er relevante og fruktbare for analysen. Slik har også datainnsamlingsprosessen vært i arbeidet med dette prosjektet, og bruk av disposisjon og struktur har vært helt essensielt.

En litteraturstudie kjennetegnes altså av systematiske søk, kritisk granskning, diskusjon, sammenligning og sammenfatning av litteratur innenfor et valgt problemområde eller tema (Forsberg & Wengström, 2008). Når det gjelder mengden teori og empiri som bør inkluderes i en slik studie, finnes det ingen fastsatte regler, men det ideelle er å kunne finne og inkludere

all relevant forskning innen det valgte problemområdet. Dette er imidlertid av praktiske grunner naturligvis ikke alltid mulig (Forsberg & Wengström, 2008). I denne studien har jeg forsøkt å dekke de mest sentrale kildene som går direkte inn på begrepet høysensitivitet. Deretter måtte det foretas et utvalg artikler for å belyse den biologiske argumentasjonen, og bakgrunnen for begrepets dannelse, og deretter et utvalg kilder for å se høysensitivitet i lys av temperaments- og selvoppfatningsforskning. Det var en stor utfordring å skulle sette et punktum på et tidspunkt, og motstå fristelsen til å ta videre dypdykk i nye artikler og bøker det ble referert til i den allerede utvalgte litteraturen. Kildenes relevans for problemstillingen har altså vært den absolutt viktigste rettesnoren i utvalgs- og datainnsamlingsprosessen.

2.1.1 Hermeneutikk

Studien vil ha en hermeneutisk tilnærming til litteraturgrunnlaget, blant annet fordi pedagogikk gjerne anses som en hermeneutisk samfunnsvitenskapelig disiplin (Kvernbekk, 2002). *Hermeneutikk* defineres av Wormnæs (1987) som læren om fortolkning, meningsutlegning og forståelsesutlegning. Å fortolke noe vil si å redegjøre for hvilken mening noe formidler (Wormnæs, 1987). Fortolkning innebærer både selve virksomheten og resultatene av den, og kan skje ut fra ulike perspektiver, for eksempel et fenomenologisk eller et sosiologisk perspektiv.

Hermeneutikken er en fortolkende vitenskap som understreker at ingen kan møte et utvalg data med fullstendig objektive øyne. Alle mennesker har altså en *forforståelse* som vil prege deres tolkning og forståelse av ny teori (Wormnæs, 1987). En persons forståelse av noe betinges av vedkommendes allerede eksisterende *livsverden*; den konkrete virkelighet vi erfarer og lever i. Denne fenomenologiske virkeligheten er forskjellig fra person til person, ut fra blant annet bosted, kultur, språk, og tidligere livserfaringer. Å arbeide hermeneutisk med et tekstmateriale innebærer først å møte dette med den uunngåelige forforståelsen forskeren har, og underveis i prosessen revidere disse fordommene etter hvert som forståelsen utvides. Slik påvirker forståelsene av de ulike delene av datamaterialet den *helheten* vår generelle forståelse utgjør. Når tekstene så leses på nytt, ses disse i lys av den nye forståelseshelheten. Denne prosessen henvises gjerne til som *den hermeneutiske sirkel* (Krogh, 2014). Det er derfor sentralt i forskningsarbeidet at forskeren forsøker å være seg bevisst hvilke aspekter av forforståelsen som kan virke negativt inn på fortolkningen av datamaterialet, slik at adekvat utvidelse av forståelsen blir mulig. I mitt arbeid kan det eksempelvis tenkes at min personlige

sterke tro på eksistensen av høysensitivitet, samt på anerkjennelsens positive virkning i møte med sensitive barn, kan ha ført til et skjevt utvalg av tekster, og en for ensidig tolkning av stoffet i tråd med mitt perspektiv. I slike tilfeller kan relevant og fruktbare tekster bli oversett, og viktige alternative tolkningsmuligheter blir kanskje ikke drøftet (Grønmo, 2004). Jeg kommer tilbake til flere relaterte dilemmaer i avsnittet om metodologiske refleksjoner.

2.2 Kildevalg og innhenting av datamateriale

Som tidligere nevnt er det av praktiske grunner ikke alltid mulig å inkludere all relevant litteratur i en litteraturstudie som dette masterprosjektet, og det må dermed foretas et utvalg. Hovedtemaene i denne studien *høysensitivitet* og *selvoppfatning*. Teorien brukt for å belyse begrepet høysensitivitet baseres i stor grad på arbeidet til psykologen og forskeren Elaine Aron, som anses som pioneren på dette området. Kildevalget har i høy grad bestått av å gå direkte til hennes primærkilder der det har vært mulig, og lete opp bakgrunnen for hennes ulike påstander gjennom søk i litteraturlistene i verkene. Videre er disse funnene belyst via, og sammenliknet med, temperamentsforskning fra ulike kilder som anses som relevant for å belyse studiens problemstilling. Rothbart, Keogh og Kristal har vært særlig sentrale her. Ingrid Lund er også blitt brukt, da hun belyser innagerende atferdsvansker, en problematikk som har flere likhetstrekk med mange høysensitive barns utfordringer. I tillegg er det gjort et utvalg av antatt relevant teori for å belyse selvoppfatningsproblematikk, sosialpsykologi og anerkjennelse, med blant annet Skaalvik & Skaalvik som sentral kilde. Søk i universitetsbibliotekets databaser på begreper som ”self-concept” og ”sensory processing sensitivity” ledet meg også til enkelte kilder. Men datainnsamlingen besto som nevnt i stor grad av å lese gjennom litteraturlister, og dermed gå direkte til primærkildene. Jeg vil derfor sammenlikne denne prosessen med å nærmest skrelle en løk. Som et eksempel tok jeg innledningsvis utgangspunkt i Arons (2002) ”Særlig sensitive barn”, der hun refererte til flere artikler som omhandlet særlig den biologiske forskningen som ligger til grunn for karaktertrekket, nemlig forskning på det som på engelsk kalles ”sensory processing sensitivity.” Gjennom søk etter disse artiklene, dukket det opp andre som omhandlet samme tema, med nye litteraturlister å lete gjennom. Jo mer jeg leste, jo mer utvidet min forståelse av feltet seg, og plutselig kunne jeg se ulike aspekter ved tematikken i et nytt lys (jf. den hermeneutiske sirkel). Tilsvarende ledet Skaalvik & Skaalviks (1996) litteraturliste meg til utdypende artikler om attribusjonsmønstre og beskyttelsesstrategier. Utfordringen i arbeidet med oppgaven har vært å holde strukturen god, og ikke miste fokus i all litteraturen som

plutselig åpenbarte seg, samt sette et punktum for selve datainnsamlingen og gå over til analyseringsprosessen.

Det er anvendt forskning og teori fra både utenlandsk og norsk litteratur, og av både kvinnelige og mannlige forfattere. Noen av kildene har vært skrevet spesielt for foreldre (eks. Aron, 2002), noe som har gjort det viktig å kunne lese med ”fagfolkbriller”, og trekke ut det relevante for en skolesituasjon. Jeg ønsket også primært litteratur fra nyere tid for å belyse min problemstilling, blant annet fordi høysensitivitetsbegrepet er forholdsvis nytt. Majoriteten av kildene er derfor fra 1990-tallet og til i dag, men det forekommer enkelte unntak. Noen eksempler er Mead (1934), Festinger (1954), Olweus (1974) og Wormnæs (1987), som er tatt med fordi de anses som svært relevante og troverdige kilder knyttet til temaene sosialpsykologi, sosial sammenlikning, mobbing og vitenskapsfilosofi.

2.3 Metodologiske refleksjoner

Enhver fortolkning og fortolkningsprosess formes (og eventuelt deformeres), og kan utmerket godt være en ukritisk projeksjon av visse forståelsesdisposisjoner. Vi kan imidlertid anta at bevissthet om de betingelser som styrer forskningsprosessen kan bidra til å unngå dette, og bringe oss inn i den hermeneutiske sirkel på en god måte, som Heidegger sier. (Wormnæs, 1987, s. 138).

2.3.1 Forforståelse og selvsensur

Det er som vi har sett umulig for en forsker å møte et datagrunnlag på fullstendig objektivt grunnlag. Vår forforståelse utgjør en helhet det er umulig for et menneske å ha full oversikt over (Krogh, 2014). Det anerkjennes derfor at både utvalg og tolkning av empiri og teori i dette prosjektet, i ulik grad kan være påvirket av min forforståelse, og dermed kunne påvirke med feilkilder. Psykologen Daniel Kahneman (2011) mener også at mennesker har en tendens til å ha stor selvtillit når det gjelder oppfattet kunnskap, men ofte har en mangelfull evne til å erkjenne potensiell uvitenhet. I slike tilfeller vil denne selvtilliten, og deres forforståelse i sterk grad påvirke tolkningen av det som leses, og i verste fall medføre at viktige aspekter eller alternative tolkningsmuligheter blir oversett. I arbeidet med denne studien forsøkte jeg imidlertid innledningsvis å kartlegge de mest sentrale aspektene ved min forforståelse knyttet til denne tematikken. Min personlige bakgrunn, holdninger og tidligere lesning utgjorde en viktig del.

Jeg valgte også dette temaet på bakgrunn av en sterk personlig interesse. Wormnæs (1987) understreker hvordan nettopp interesser er med på å avgjøre både *hva* som plukkes ut som datagrunnlag, og *hvordan* dette tolkes og forstås. Hvordan vi ut fra vår livsverden forstår og tolker eksempelvis et datamateriale, er også bestemt av forskerens forventninger, både individuelle og mer miljøbetingede og teoribestemte (Wormnæs, 1987). Underveis i prosessen har jeg forsøkt å være bevisst på disse forholdene, for å unngå negativ innvirkning så langt det er mulig. Jeg har vært klar over at min bakgrunn kan ha hatt innvirkning på min for forståelse på en måte som gjorde meg særlig positivt innstilt til Arons verk, hvilket kan gjøre det mer utfordrende å utvise god kildekritikk.

Monica Dalen (2011) trekker frem risikoen for *selvesensur* i et forskningsarbeid, særlig knyttet til presentasjonen av eventuelle opprørende eller negative funn. Under arbeidet med oppgaven opplevde jeg i høy grad at mine hypoteser ble bekreftet, men jeg har vært svært bevisst på å både lete etter og presentere uklarheter og enigheter i litteraturen, samt kritikk av de ulike forskningsprosjektene. Den hermeneutiske tilnærmingsmåten til et datagrunnlag vektlegger også at vi ikke kan forstå et svar uten å kjenne det spørsmålet det er ment å besvare (Krogh, 2014). Det har vært viktig for meg å sette meg dypere inn i konteksten til mine primærkilder. I denne sammenheng har det vært det særlig interessant å se på hvorfor Aron valgte dette begrepet, og hvorfor hun satte i gang sine prosjekter rundt tematikken. Jeg kommer tilbake til dette, samt kritiske refleksjoner spesielt knyttet til Arons forskning i et senere avsnitt.

Når en forsker velger å studere et tema har eller hun har et personlig forhold til, er det ifølge Dalen (2011) også viktig at vedkommende forbereder seg på å kunne oppleve at data gjenspeiler forhold i vedkommendes eget liv forskeren kanskje har et ønske om å fortrenge, eller vekker uavklarte følelser som kan skape uro under forskningen. Det har vært viktig for meg å kunne snakke med familie og venner om ulike funn, og holde dette atskilt fra selve forskningen og prosjektet.

2.3.2 Begrepsvaliditet og kildekritikk

Begrepsavklaringer og presis språkbruk har også vært essensielt for å unngå misforståelser, uklarheter og validitetsproblemer i arbeidet med dette prosjektet. Vitenskapelige teorier er ment å forklare, beskrive og predikere ulike fenomener. Likevel understrekes det at

vitenskapelige teorier ikke er i stand til å beskrive det fenomenet de omhandler med hensyn til hele fenomenets kompleksitet, for eksempel begreper som ”temperament” og ”selvoppfatning” (Kvernbekk, 2002). Dermed er det viktig å være klar over at de vitenskapelige teoriene som presenteres i denne oppgaven, kun gir et innblikk i noen aspekter ved det som studeres, og ikke nødvendigvis en fullstendig innsikt i fenomenenes helhet. Selve kjernen i målingsproblematikken i fag som psykologi og spesialpedagogikk er nettopp at vi må bruke ulike synlige indikatorer eller parametre for å ”måle” begreper som i prinsippet ikke lar seg måle (Kleven, 2002). I litteraturstudier er dermed tydelige begrepsavklaringer, *operasjonaliseringer*, helt essensielle for å kunne vite hva forskeren forsøker å belyse. *Begrepsvaliditet* betegner graden av samsvar mellom et teoretisk begrep det ønskes å måle, og begrepet slik det er operasjonalisert (Kleven, 2002). Gode eksempler fra dette prosjektet på slike begreper som er vanskelige å måle, er som nevnt eksempelvis ”selvoppfatning” og ”temperament”. Disse er begge omfattende og komplekse begreper, som begge mangler en fastsatt definisjon og standardiserte instrumenter eller metoder for måling. Fordi begrepene operasjonaliseres noe ulikt i de forskjellige kildene kan dette utgjøre en trussel mot begrepsvaliditeten i denne litteraturstudien.

Når det gjelder kildekritiske refleksjoner jeg har måttet gjøre meg under datainnsamlingsprosessen, har det vært viktig å forsøke å vurdere de ulike kildenes autensitet og troverdighet, samt gjøre noen kontekstuelle vurderinger av de enkelte tekstene (Grønmo, 2004). Som tidligere nevnt henvender enkelte av kildene seg primært til foreldre til sensitive barn. Dette gjelder særlig Zeff (2010) og Aron (2002), samt noen artikler. Når litteratur henvender seg til foreldre, kontra fagpersoner eller et forskningsmiljø, er det viktig å spørre seg om innholdet i tekstene forenkles i høy grad, eller presenteres på en slik måte at viktige aspekter er blitt utelatt. Også derfor har det vært viktig for meg å gå direkte til primærkildene det refereres til i disse tekstene der det har vært gjennomførbart, for å forsøke å unngå å gå glipp av viktig informasjon. Imidlertid henvender de nevnte eksempelkildene seg også avslutningsvis til lærere og fagpersoner, med konkrete forslag til tiltak m.m. Flere artikler ble utelatt under utvalgsprosessen, da de var publisert i magasiner som ikke ble ansett som troverdige nok i en forskningssammenheng. Kildekritiske vurderinger forutsetter ellers at tekstene sees i sammenheng med andre kilder og i lys av annen foreliggende kunnskap (Grønmo, 2004). Derfor har jeg valgt å sammenlikne funnene fra høysensitivitetsteorien med foreliggende og anerkjent kunnskap rundt temperamentsforskjeller hos barn.

3 Hvem er de høysensitive barna?

Dette kapitlet omhandler forskning og teori knyttet til høysensitivitet og medfødte temperamentsforskjeller hos barn. Innledningsvis belyses bakgrunnen for at begrepet høysensitivitet ble dannet, med et kort sammendrag av et utvalg av det biologiske forskningsgrunnlaget som bidro til å utvide min forståelseshorisont knyttet til høysensitivitet i stor grad. Deretter presenteres sentrale kjennetegn ved høysensitive barn, før søkelyset rettes mot temperament og personlighet, og paralleller til høysensitivitet i denne litteraturen. De særlig sensitive barnas sterke sider og utfordringene de kan støte på i møte med skolen, vil så bli presentert. Avslutningsvis belyses noen kritiske refleksjoner knyttet til Arons forskning.

3.1 Den nyere forskningen – et nytt begrep

Begrepet ”høysensitivitet” ble introdusert i 1996 av Elaine Aron med referanse til høysensitive personer (HSP), og i 2002 med referanse til høysensitive barn (HSB). I 1997 ble det utviklet et standardisert spørreskjema for å identifisere særlig sensitive personer (Aron & Aron, 1997), som ble tilpasset i 2002 slik at foreldre kunne ha mulighet til å identifisere særlig sensitive barn (Aron, 2002). Ifølge Aron (1996) er så mye som 15-20% av alle mennesker, like mange av hvert kjønn, født med et nervesystem som gjør dem spesielt sensitive til subtile stimuli i miljøet. Aron understreker at høysensitivitet ikke er en diagnose, men et medfødt karaktertrekk.

Arons interesse for sensitivitet har sitt utspring i hennes personlig bakgrunn. På bakgrunn av sine mange opplevelser av å være annerledes, og etter gjentatte ganger å ha fått høre av psykologer og andre at hun var både sterkt følsom og sensitiv, bestemte hun seg i 1991 for å ta et dypere dykk inn i denne tematikken. Carl Jung (1913, ref. i Aron, 2004) fant allerede i 1913 at ”*innate sensitiveness*”, medfødt sensitivitet, var et eksisterende karaktertrekk hos mennesker. Han fant også at disse følsomme barna lettere fikk større negative følger som angst og depresjoner av å vokse opp under vanskelige vilkår, enn andre barn. Imidlertid knyttet Jung dette trekket til en *innadvendt* personlighet. ”Men brorparten av de vitenskapelige arbeidene som fantes om det å være introvert eller innadvendt, dreide seg om at innadvendte personer ikke er sosiale. Det fikk meg til å lure på om man feilaktig blander sammen innadvendthet og sensitivitet.” (Aron, 1996, s. 17-18).

Da Aron gjorde sine første studier oppdaget hun imidlertid at denne gamle inndelingen mellom introverte og ekstroverte personligheter ikke var dekkende. Resultatene av hennes intervjuer av selverklærte høysensitive mennesker, pekte mot at det finnes en grunnleggende forskjell som går på tvers av både introvert og ekstrovert, noe som ligger dypere: nemlig en grunnleggende ulik opplevelse av virkeligheten (Aron, 1996). Dette fordi ca. 30% av forskningspersonene ikke hadde en innadvendt personlighet. Aron valgte å kalle denne egenskapen *høysensitivitet* (engelsk: *high sensitivity*). Senere ble den vitenskapelige termen *Sensory Processing Sensitivity (SPS)*. Hun mente det var helt nødvendig med innføringen av et nytt begrep, for å kunne skille mellom innadvendthet og høysensitivitet. Hvilke begreper vi bruker når vi snakker om, og kategoriserer barn er av stor betydning, også ifølge Lund (2012). Ulike betegnelser og merkelapper som settes på elever, kan gi vidt forskjellige konsekvenser i form av forståelse av barnets oppførsel, og hvilke tiltak som iverksettes.

Aron mener altså at høysensitivitet er langt fra et nytt fenomen, men er blitt forsket på og presentert under andre navn, og ikke blitt anerkjent som et selvstendig karaktertrekk. Dette mener hun har skjedd blant annet på grunn av den store korrelasjonen mellom innadvendthet og sensitivitet. Hennes forskning og observasjoner, peker mot at majoriteten (ca. 70%) av høysensitive mennesker er sosialt innadvendte fordi det er en effektiv beskyttelsesmekanisme mot ubehagelig overstimulerende situasjoner (Aron, 1996, 2004). En slik påstand kan sammenliknes med Lund (2012), som sier i sin bok at sjenert og tilbaketrukket atferd kan fungere som en effektiv og meningsfull forsvarsmekanisme, særlig i tilfeller der miljøet er preget av negative kommunikasjonsmønstre eller mobbing. Hvorfor er så en minoritet (ca. 30%) av de høysensitive sosialt ekstroverte? Resultatene av Arons (2004) intervjuer viste at de fleste av dem hadde vokst opp i støttende og ofte store familier, der sosial interaksjon ga trygghet og beskyttelse mot andre kilder til overstimulering og engstelse. Imidlertid påpeker hun at også de ekstroverte høysensitive uttrykte tydelig et behov for stille tid alene, for å bearbeide inntrykk og komme i balanse igjen. Andre forsøkspersoner var blitt oppdratt av familien sin til å være utadvendte, og forsøkte å gjøre det som var forventet av dem (Aron, 1996). En annen årsak til at korrelasjonen mellom innadvendthet og høysensitivitet ikke er fullstendig, er at det finnes ikke-høysensitive individer som er sosialt introverte – ikke som en strategi mot overstimulering, men grunnet unngående tilknytningsmønstre (Bowlby, 1969) eller andre negative erfaringer med sosial interaksjon. Men uansett innadvendt eller utadvendt – disse barna er generelt mer *tynnhudede* enn sine jevnaldrende.

3.1.1 Det biologiske grunnlaget

Den mest plausible forklaringen på eksistensen av høysensitivitet er trolig Grays (1981) identifisering av de strukturene i hjernen han kaller "*Behavioral Inhibition System*" (BIS). Dette systemets funksjon er å sammenlikne de mange aspektene ved en situasjon i nåtiden med det som kan forventes basert på opplevelser i fortiden, og hindrer dermed en umiddelbar handling uten refleksjon. Aron (1996) omtaler dette systemet som "vent-og-se"-systemet, og hevder at dette kontrollsystemet for atferd er særlig aktivt i en høysensitiv hjerne. Gray (1981) mener de individuelle forskjellene i styrken i dette BIS-systemet er genetisk bestemt. Forskningen som til nå er utført på høysensitivitet, eller "sensory processing sensitivity", peker mot at trekket har en sterk genetisk komponent, selv om graden av uttrykk for trekket kan avhenge av hvordan individets miljø er utformet (Aron, Ketay, Hedden, Aron, Markus, & Gabrielli, 2010). Også Ellis & Boyce (2008, s. 183) støtter eksistensen av det de kaller "*biological sensitivity to context (BSC)*". "Biological reactivity to psychological stressors comprises a complex, integrated system of central neural and peripheral neuroendocrine responses designed to prepare the organism for challenge or threat."

Aron (1996) argumenterer også for at det høysensitive karaktertrekket har en evolusjonær funksjon, nemlig å sikre artens overlevelse. Denne hypotesen støttes av Wilson, Coleman, Clark & Biederman (1993), som antar at eksistensen av to ulike personligheter i de fleste arter øker artens sjanse for overlevelse, gjennom at hver type har en strategi som vil lykkes dersom den andre feiler. Denne forskjellen i strategier er observert hos over 100 arter (Acevedo, Aron, Aron, Sangster, Collins & Brown, 2014; Aron, 2002, 2006). Den typen som beskrives som "sensitiv" og "reaktiv" har en strategi som innebærer nøye observasjon før handling, og dette øker deres sjanser til å unngå farer de resterende ikke oppdager. Imidlertid kan disse individene også la være å gripe sjanser som kunne hatt positive utfall. Det er altså av og til fordel å være oppmerksom på små detaljer, og gjøre en dypere bearbeidelse av omgivelsene sine. Andre ganger vil dette være bortkastet tid, eller også en ulempe. Derfor kan ikke alle være høysensitive, men det er en evolusjonær fordel at et mindretall er det.

3.2 Sentrale kjennetegn ved særlig sensitive barn

Nå rettes oppmerksomheten mot de mest sentrale kjennetegnene ved høysensitive barn, før disse funnene sammenliknes med, og ses i lys av, kunnskap om barns medfødte temperament. Utslagene for styrker og svakheter i møte med skolen vil deretter bli belyst.

3.2.1 Dyptgående bearbeidelse av sanseinntrykk

Som tidligere nevnt sier Aron at særlig sensitive barn er født med et spesielt følsomt nervesystem som gjør at de bearbeider sanseinntrykk av ulik art på en spesielt dyptgående måte. Det dreier seg altså, med få unntak, ikke om fysisk mer følsomme sanser, men om *bearbeidingen* av inntrykkene. Denne grundige bearbeidelsen og refleksjonen skjer som oftest ubevisst hos barnet, men viser seg gjennom at barnet stiller uvanlig dype spørsmål, bruker vanskelige ord for alderen etter å ha hørt dem noen få ganger, har en spesielt utpreget humoristisk sans, eller ved at han eller hun bruker lang tid på å finne seg til rette i samvær med nye mennesker, fordi den sosiale situasjonen må iakttas og gjennomtenkes før barnet kan tre inn i den, jf. ”vent-og-se”-systemet. Det samme karaktertrekket kan også føre til at disse barna får problemer med å ta avgjørelser, rett og slett fordi det er så mange muligheter som må vurderes (Aron, 2002, 2004). For mange valgmuligheter kan derfor oppleves både overveldende og energikrevende.

Det finnes en god del forskning på trekket dydebearbeidelse av sanseinntrykk. Jagiellowicz, Xu, Aron, Aron, Cao, Feng & Weng (2011) utførte en studie på hjerneaktivitet hos voksne der resultatene pekte mot at når høysensitive personer forsøker å se forskjellen mellom to litt ulike bilder, er aktiviteten i de hjerneområdene som vurderer sammensetninger og detaljer i sanseinntrykk, større enn hos mennesker som ikke er høysensitive. Det vil altså si at disse personene i høyere grad benytter de delene av hjernen som er engasjert i dypere eller mer omfattende bearbeidelse av sanseinntrykk. Disse resultatene får støtte i forskning utført av Acevedo (2010, ref. i Aron, 2002) som studerte høysensitive og ikke-høysensitive se på fotografier av familiemedlemmer og av fremmede mennesker. Resultatene viste den samme høyere aktiviteten i disse delene av hjernen, samt i de områdene som fører til empati; et trekk som vil beskrives i et annet avsnitt.

Aron (2002) påpeker at ikke alle høysensitive barn vil ha *alle* disse særpregene, men samtlige vil vise tegn på at de tenker dypere over hendelser og opplevelser. Høysensitive barn er forskjellige, akkurat som alle andre barn.

3.2.2 Overstimulering

Å være barn innebærer å til stadighet stå overfor mye nytt, og de blir derfor ofte overstimulerte, slitne og trette. Dette er imidlertid i enda større grad tilfellet for særlig sensitive barn. Det er en naturlig konsekvens at et barn som er mer oppmerksomt på inntrykk

fra omgivelsene, i tillegg til at disse bearbejdes særlig grundig, nødvendigvis blir fortere mentalt sliten – og dermed også fysisk sliten, enn andre. Høysensitive barn klager typisk over både varme og kulde, stein i skoen, våte klær og gensere som strammer eller klør. De skvetter lett, liker som regel ikke store overraskelser eller hendelser som kommer uforutsett, og misliker steder med mye støy og høye lyder. ”Det virker som om de opplever høye lyder nesten som en fysisk smerte.” (Aron, 2002, s. 15).

Et overstimulert høysensitivt barn kan vise flere ulike former for atferd. Eksempler fra Aron (2002) er tilsynelatende ekstreme reaksjoner på forandringer eller smerte, overraskende og oppskakende sammenbrudd, gråt eller raserianfall. Dette kan eksempelvis forekomme plutselig under utflukter der barnet utsettes for mye nytt, eller tilstelninger som er ment å være morsomme, som en klassefest, eller en klassetur til Hovedøya. Vanligvis er disse barna svært samvittighetsfulle og misliker disiplin så sterkt, at de er mindre tilbøyelige til å utvise sosialt uakseptabel oppførsel (Durbach, 2011). Imidlertid kan det høysensitive barnet føle seg så overveldet at det mister kontroll og dømmekraft. Dette kan medføre flere sosialt negative handlinger, som biting, sparking, kasting med møbler, eller at barnet slår og bruker et uakseptabelt språk (Delskov & Sonne, 2014). Barna kan også bli så overveldet av inntrykk og stimuli at de kan bli handlingslammet (Haukedal, 2014), eller låse seg og bli svært vanskelige å nå frem til. De kan bli veldig ufleksible og si nei til ethvert forslag om å gjøre noe nytt og uforberedt.

Å lese flere ulike beskrivelser av overstimulerte barns oppførsel, både endret og utvidet min forståelse av høysensitive barn, i tråd med den hermeneutiske sirkel. Min forforståelse var i høy grad preget av en tanke om at særlig sensitive barn som oftest tydde til gråt og handlingslammelse ved overstimulering. Imidlertid fant jeg at dette bare er to av mange reaksjoner man kan se hos disse barna når de har nådd grensen for å tåle nye stimuli. Dette fikk også konsekvenser for hvordan jeg videre i arbeidet reflekterte rundt tilrettelegging i skolen.

En slik følelsesmessig tilstand kan altså gi forskjellige reaksjoner hos ulike barn. Hvordan barnet vil reagere når han eller hun blir overveldet eller overstimulert er avhengig av mange faktorer, inkludert barnets andre temperamentstrekk. Det er imidlertid svært viktig å være klar over at disse barna oppfører seg svært annerledes når de er overstimulerte, og når de er i balanse, dvs. utsatt for en passelig mengde stimuli på én gang (Aron, 2002; Delskov & Sonne, 2014; Durbach, 2011; Lånkan, 2015). Når et barn hyppig overstimuleres, opplever det

at ikke har kontroll over hverken situasjonen eller sine egne reaksjoner. Dermed kan det oppstå en form for indre kaos, som kan føre til opplevelsen av angst hos barnet (Delskov & Sonne, 2011). Disse barna mangler ofte forståelse av hvorfor de reagerer som de gjør, og dette gir dem en opplevelse av at de er annerledes enn andre, og at det er noe galt med dem. Slike gjentatte negative tanker om seg selv gjør at høysensitive barn ofte har et negativt selvbilde, eller en negativ selvoppfatning (Aron, 2002; Delskov & Sonne, 2014; Durbach, 2011). ”De forstår ikke årsagen til, at de selv fungerer, som de gjør. De ser bare, at de ikke kan det samme som deres omgivelser – og de føler sig forkerte. De får et lavt selvværd.” (Delskov & Sonne, 2014, s. 21).

3.2.3 Sterke emosjonelle reaksjoner og empati

Følelsesmessige reaksjoner er ifølge Aron (2002, 2006) nært knyttet til dybden i bearbeidelsen av sanseinntrykk, fordi følelsene våre forteller oss hva vi skal merke oss, lære av og eventuelt huske. ”Uten emosjoner som motivasjonsfaktor ville vi ikke bearbeide noe som helst i tilstrekkelig grad til å huske det.” (Aron, 2002, s. 16). Tanker og følelser er dermed uatskillelige aspekter ved all informasjonsprosessering.

Dette karaktertrekket gjør altså at disse barna føler svært intenst, og de har derfor også lett for å begynne å gråte, både av glede og av sorg eller sinne. Mange av dem har perfeksjonistiske tendenser og reagerer voldsomt dersom de gjør den minste feil. Særlig sensitive barn preges også av en sterk empati (Aron, 2002). De registrerer fort andres følelser, inkludert medelevers, fremmedes og også dyrs. De har en spesielt utpreget rettferdighetssans, og reagerer sterkt dersom andre har det vondt. ”For eksempel når han får vite at små lam blir til lammekoteletter eller at isbjørnunger drukner som følge av global oppvarming.” (Aron, 2002, s. 17). De har også en tendens til å påta seg ansvaret for at ikke alt og alle har det bra, og er tilbøyelige til å dømme seg selv hardt når de ikke klarer å skape betingelser som gjør at alle får det godt. Høysensitive barn reagerer særlig sterkt på kritikk og negative tilbakemeldinger. Dette gjør de både grunnet en ofte lav selvtillit, men også fordi de er samvittighetsfulle barn, som ikke ønsker å gjøre feil eller være til bry for andre (Aron, 2004).

3.2.4 Spesielt sensitiv for subtile stimuli

Et annet sentralt kjennetegn ved høysensitive barn er at de har en særlig oppmerksomhet på svake lyder, lukter og detaljer i omgivelsene, som andre barn oftest ikke legger merke til. Det

er den dypere bearbeidelsen av sanseinntrykk av alle slag som peker ut disse hårfine nyansene (Aron, 2002). De kan for eksempel legge merke til det dersom noe er blitt flyttet på i et klasserom, eller hvis noen har gjort en liten endring i utseendet sitt. De legger også ofte merke til små nyanser i tonefall i menneskestemmer, kroppsspråk, ansiktsuttrykk og andre ”sosiale stikkord”, som Aron (2002) kaller dem. Haukedal (2014) understreker at høysensitive mennesker også er svært følsomme for andres *holdninger*.

(...) en ”rar” lukt kan få dem til å nekte å gå inn i et rom, og de fanger opp fuglesang eller flystøy i det fjerne. Når de blir eldre, vil de ofte se mer i et kunstverk eller høre mer i et musikkstykke enn andre. De registrerer et tonefall, et blikk, en irettesettelse eller en liten oppmuntring.” (Aron, 2002, s. 19).

Denne evnen til å oppfatte subtile stimuli kan være en hjelp for disse barna i elevrollen, fordi de ofte sanser ofte hva læreren ønsker fra dem (Aron, 2002). Denne skarpe oppmerksomheten kan imidlertid forsvinne fullstendig når barnet blir overstimulert, er under press eller er slitent etter for mange inntrykk (Aron, 2002).

3.3 Temperament og personlighet

Walt er svært følsom overfor nye situasjoner og nye mennesker. Her er hans første erfaring med gress: Han krabbet bort til kanten av teppet sitt, fortsatte ut på plenen og gråt av forskrekkelse. Moren hans forteller at to år senere krabbet lillesøsteren hans bort til kanten av teppet, kjente på gresset og fortsatte ferden uten videre (Aron, 2002, s. 48).

At vi mennesker kommer til verden som ulike individer med forskjellige forutsetninger er et faktum. Et essensielt aspekt ved disse forskjellene, er *temperament*. Denne betegnelsen defineres av Rothbart & Derryberry (1981, ref. i Rothbart, 2011, s. 10) som *”constitutionally based individual differences in reactivity and self-regulation”*, altså medfødte forskjeller i reaktivitet og selvregulering. At temperament er noe medfødt, viser til at disposisjon for ulikt temperament er knyttet til nervesystemet, og kan studeres nevrologisk og genetisk, i tillegg til psykologisk (Posner & Rothbart, 2007).

Reaktivitet handler om hvor disponert et menneske er for emosjonelle, motoriske og oppmerksomhetsrelaterte (engelsk: attentional) reaksjoner, og hvor lett det er å vekke disse

reaksjonene hos vedkommende. Typiske relaterte spørsmål kan være: Hvor fort blir vi sinte eller redde? Hvor intens er reaksjonen vår? Og hvor lang tid tar det for oss å roe oss ned etter en sterk reaksjon? Selvregulering handler om hvordan vi mennesker klarer å regulere reaktiviteten vår, og inkluderer våre tendenser til tilnærming eller tilbaketrekning fra en stimulus, samt til å rette oppmerksomheten mot eller bort fra den. Selvregulering inkluderer også muligheten til kontroll av handlinger og emosjoner (Rothbart, 2011). Keogh (2003, s. 3) sier det slik: "Temperament differs from other individual attributes such as intelligence, motivation, or interests. Those describe what people *do* and why and how well they do it. Temperament refers to *how* they do it." Barn responderer svært ulikt på nye oppgaver og utfordringer, i utholdenhet og tålmodighet når de står overfor noe tidkrevende, og de er svært ulike i hvor fort de makter å finne tilbake til konsentrasjonen eksempelvis etter et friminutt.

En av de kontinuerlige debattene på temperamentsfeltet dreie seg om forholdet mellom temperament og *personlighet*. Enkelte anser temperament som uavhengig av personlighet, mens andre ser de to som nært tilknyttet (Keogh, 2003). Ifølge Rothbart (2011) er temperament et aspekt ved individuelle forskjeller i personlighet. Personlighet defineres av Larsen & Buss (2010, s. 4) som "*the set of psychological traits and mechanisms within the individual that are organized and relatively enduring and that influence his or her interactions with, and adaptations to, the intraphysic, physical, and social environments*". Ulike personlighetstrekk, inkludert aspekter ved en persons temperament, betegnes som mønstre av tanker, følelser og atferd som er konsistente i ulike situasjoner, og stabile over tid. Slike trekk skal altså være til stede i situasjoner av forskjellig karakter, og observerbare over lengre tidsrom. For å måle ulike temperamentrelaterte trekk, har spørreskjema til foreldre hyppig blitt brukt for å kartlegge barns responser på et vidt spekter av situasjoner. Resultater fra eksperimenter og hjemmeobservasjoner har så blitt brukt som kilde til supplerende informasjon (Rothbart, 2011).

Det er bred enighet om at disse individuelle forskjellene påvirker hvordan barn responderer i møte med skolen, og deres samspill med lærere og medelever (Keogh, 2003; Kristal, 2005; Rothbart, 2011). Det dreier seg som vi har sett blant annet om individuelle forskjeller i motorisk aktivitet, konsentrasjon og hvor lett en elev lar seg distrahere, og grad av mental utholdenhet. Det handler også om forskjeller i emosjonell reaktivitet og regulering, samt evne til selvkontroll. Dette er aspekter ved ferdigheter som er viktige for å mestre elevrollen. "Many competencies are developed through schooling, and there has been an increasing

awareness of how temperament-related qualities prepare the child for success in school.” (Rothbart, 2011, s. 173). Temperament må imidlertid ifølge Kristal (2005) alltid ses i relasjon til konteksten barnet befinner seg i. Ulik atferd dannes i interaksjon mellom individet og miljøet. Barn kommer altså til skolen med svært ulike temperamentsrelaterte forutsetninger, som i relasjon til det skolemiljøet de møter, kan ha stor innflytelse på hvordan skolehverdagen deres vil bli, og ikke minst *oppleves*, for det enkelte barnet. Dette er et nøkkeltema i denne studien.

3.3.1 Ulik begrepsbruk – samme tema?

Aron mener som tidligere beskrevet at høysensitivitet ikke er et nytt fenomen, men er blitt forsket på og presentert under andre navn, og dermed ikke blitt anerkjent som et selvstendig karaktertrekk. Det eksisterer flere ulike inndelinger av temperamentstrekk hos barn. Under arbeidet med mitt prosjekt har jeg forsøkt å se på hvilke beskrevne temperamentstrekk som kan sammenliknes med karaktertrekket Aron betegner som høysensitivitet. Hvilke beskrivelser og begreper knyttet til denne typen barn er brukt i temperamentslitteraturen?

Allerede i Rothbart & Derryberrys definisjon er *reaktivitet* et essensielt begrep i forståelsen av medfødt temperament hos barn. Det anerkjennes altså allerede her at barn er ulikt disponert for emosjonelle og motoriske reaksjoner, og varierer i forhold til hvor mye som skal til for å utløse disse reaksjonene. De har ulik intensitet på sine reaksjoner, og varierer i hvor lang tid de trenger for å roe seg ned etter en sterk reaksjon. I deres definisjon av temperament beskrives også forskjeller knyttet til selvregulering, som tidligere nevnt blant annet dreier seg om evne til å regulere reaktiviteten vår, og våre tendenser til tilnærming eller tilbaketrekning fra en stimulus, samt til å rette oppmerksomheten mot eller bort fra den. Det er også tidligere blitt bemerket at selvregulering også inkluderer muligheten til kontroll av handlinger og emosjoner (Rothbart, 2011). At det derfor finnes barn som er disponert for intense emosjonelle reaksjoner som utløses lettere enn hos andre, og som tenderer mot å trekke seg tilbake fra ukjent stimuli, støttes dermed av temperamentsforskningen.

Som tidligere nevnt har spørreskjema til foreldre vært en essensiell metode i forskningen på medfødte temperamentsforskjeller hos barn. Et eksempel på et slikt skjema er the Infant Behavior Questionnaire (Rothbart, 2011, s. 42), der et utdrag fra undersøkelsens definisjoner og eksempelspørsmål lyder:

Perceptual sensitivity: Detection of slight, low-intensity stimuli from the external environment. ("How often did the baby notice fabrics with scratchy texture – e.g., wool?")
(...)

Fear: Startle or distress to sudden changes in stimulation, novel physical objects, or social stimuli; inhibited approach to novelty. ("How often did the baby startle to a sudden or loud noise?")

Et utdrag fra det tilsvarende skjemaet for barn, the Children's Behavior Questionnaire, (Rothbart, 2011, s. 51-52) ser slik ut:

Discomfort: Amount of negative affect related to sensory qualities of stimulation, including intensity, rate, or complexibility of light, movement, sound, and texture. ("Is bothered by light or color that is too bright.")
(...)

- *"Perceptual sensitivity: Amount of detection of slight, low-intensity stimuli from the external environment. ("Notices even little specks of dirt on objects.")*

Jeg har valgt å sitere nettopp disse utdragene, ettersom de omhandler trekk og beskrivelser som kan sammenliknes med de Aron (2002) bruker når hun beskriver kjennetegnene ved høysensitive barn. "Perceptual sensitivity" handler nettopp om hvor ofte og hvor lett et barn legger merke til subtile stimuli i miljøet, eksemplifisert i spørreskjemaet som å legge merke til klær som klør, og det minste tegn til skitt og smuss på objekter: beskrivelser Aron (2002) bruker nettopp som kjennetegn på et høysensitivt barn. Å skvette lett er også et sentralt kjennetegn, som også er brukt i hennes spørreskjema til foreldre (Vedlegg 1).

Det har vært interessant å se på ordbruken i beskrivelser av barn som benyttes i det utvalget av temperamentslitteratur i dette prosjektet. Selv om begrepet høysensitive barn, eller "highly sensitive children" ble innført av Aron, bruker Rothbart (2011) begreper som "reactive child", "sensitive child" og "children who are easily overstimulated". Et eksempel er når hun sier at "*Children who are easily overstimulated and sensitive to distress at low-intensity levels can have a difficult time in group care if the level of stimulation is high*" (Rothbart, 2011, s. 149). Parallellen til Arons beskrivelser av særlig sensitive barn er tydelig. Også Keogh (2003) bruker beskrivelser som "the intense and highly reactive child" og

”children with low sensory thresholds”. Hun sier blant annet at: ”(...) the intense and highly reactive child may find a crowded, busy classroom upsetting.” (Keogh, 2003, s. 71). Både Rothbart og Keogh beskriver altså barn som lett blir overstimulert, og som mistrives under for sterkt stimulerende omgivelser.

”Murphy (1962) stresses that what is a challenge for one child may be no problem for another. The amount of stimulation that is easily tolerated by most young children, however, may be more than some children can handle. It may also not provide enough excitement for others.” (Rothbart, 2011, s. 142).

I sitatet overfor beskrives det igjen tydelig at barn har svært ulik terskel for overstimulering. Særlig interessant er det imidlertid at Murphy (1962, ref. i Rothbart, 2011) her påpeker at ”vent før du handler”-strategien mange barn benytter seg av, kan se ut som angst mens det egentlig er naturlig og komfortabelt for barnet, som bare samler informasjon før han/hun entrer situasjonen. Dermed får Aron støtte i sin påstand om at barna som har denne naturlige tilnærmingmåten til situasjoner, fort kan misforstås og feiltolkes.

I temperamentlitteraturen beskrives det altså karakteristikk som har flere likhetstrekk med de Aron beskriver når hun snakker om høysensitive barn. I temperamentlitteraturen diskuteres derimot verken forekomst av barn med disse kjennetegnene, eller årsak til dem. Spørsmålet om Aron har rett i sin påstand om at høysensitivitet tidligere er forsket på under andre navn, er ikke et spørsmål denne studien har forsøkt å besvare. Det er imidlertid tydelig at også temperamentsforskningen anerkjenner eksistensen av barn med samme type kjennetegn som de barna Aron definerer som høysensitive. På bakgrunn av dette vil også kildene som er valgt for å belyse temperament, bli brukt som kilder til ulike tiltaksforslag.

Jeg skal nå gå videre til å diskutere hvordan disse trekkene og kjennetegnene kan vise seg som styrker, og som utfordringer, for særlig sensitive barn i skolehverdagen.

3.4 Sterke sider hos særlig sensitive barn

3.4.1 Orkidébarna

”(...) ’orchid child,’ might better describe the context-sensitive individual, whose survival and flourishing is intimately tied, like that of the orchid, to the nurturant or neglectful character of the environment.” (Ellis & Boyce, 2008, s. 184).

I flere av kildene brukt i denne litteraturstudien er begrepet *orkidébarn* brukt om barn som er særlig sensitive til sine omgivelser. *Løvetannbarn* er et begrep som ofte brukes om spesielt motstandsdyktige barn, som utvikler seg i positiv retning selv når de eksponeres for stor risiko, utfordringer og alvorlige livshendelser (Nordahl et al., 2005). På samme måte som løvetannen kan vokse gjennom asfalt og under ugunstige forhold, er orkideen en skjør plante som krever riktig stell for å blomstre. Det skal lite til for at orkideen mistrives eller visner. Ahadi & Basharpoor (2010) gjorde en spørreundersøkelse med 180 studenter, for å utforske forholdet mellom SPS (Sensory Processing Sensitivity), personlighetsdimensjoner og mental helse. Analysen av resultatene viste en positiv korrelasjon mellom lettbevegelighet og nevrose og psykiske problemer som angst, sosiale vanskeligheter, samt depresjon. De fant altså at dersom en person er lettbevegelig, er sjansen stor for at han eller hun også kan ha eller utvikle psykiske problemer av ulik art. Lav sensorisk terskel korrelerte også positivt med nevrose, psykiske problemer og angst. Den sensoriske terskelen handler om hvor mye stimuli vi kan motta fra våre sanser før vi opplever at vi bli overveldet eller overstimulert. Sjansen er altså større for utvikling av nevrose og ulike problemer med den psykiske helsen dersom denne terskelen er lav, ifølge resultatene til Ahadi & Basharpoor (2010). De mener også resultatene deres indikerer at SPS (Sensory Processing Sensitivity) kan forklare betydelige variasjoner i personlighetstrekk og mental helse.

Men dersom orkideen får riktig stell og pleie, er den en særdeles vakker plante: "In conditions of neglect, the orchid promptly declines, while in conditions of support and nurture, it is a flower of unusual beauty." (Ellis & Boyce, 2008, s. 184). Ifølge Ellis & Boyce (2008) innebærer denne biologiske følsomheten ("biological sensitivity to context") en sensitivitet *både* for skadelige og beskyttende forhold i omgivelsene. Flere lærere spurt i doktoravhandlingsarbeidet til Durbach (2011, s. 67) uttrykte det blant annet slik: "They have a fragile self-esteem, which is easily boosted or broken down." Lånskan (2015) beskriver hvordan orkidébarna bryter med en såkalt sårbarhetshypotese som sier at visse gener kan slå negativt ut hvis, og bare hvis, miljøet er dårlig. Orkidéhypotesen, eller plastisitetshypotesen, tilfører at disse samme genene kan gi sterkere positive utfall enn vanlig, dersom miljøet er godt. Omsorg og trygghet gir en særlig sterk positiv effekt for akkurat de høysensitive barna (Haukedal, 2014). Dette forklares med at sårbarheten disse barna er født med, innebærer en følsomhet for subtile stimuli av alle slag – både av negativ og av positiv art. Dette er også knyttet til disse barnas sterke emosjonelle reaksjoner. De kan bli både gladere enn de fleste og mer sinte eller lei seg enn de fleste, og kan dermed sies å ha en mer dynamisk

følelsesskala enn andre barn (Haukedal, 2014). Denne sensitiviteten for både risiko- og beskyttelsesfaktorer gjør dem særlig mottakelige for positive tiltak og god tilrettelegging også i skolen (Aron, 2002). Dette er i seg selv en styrke.

3.4.2 Omsorg og empati

Som tidligere beskrevet er høysensitive barn ofte svært empatiske, vare for andres følelser og humør, og har en sterk rettferdighetssans. De har stor medfølelse for andre og reagerer sterkt dersom de er vitne til at noen har det vondt (Aron, 2004). Disse barna pleier sjelden å slåss, mobbe, stjele, lyve, skulke eller fornærme lærere (Aron, 2002), selv om slik atferd kan ses i forbindelse med overstimulering. Høysensitive barn er også grunnleggende verdiorienterte mennesker (Haukedal, 2014). Kombinert med høysensitives evne til å fange opp subtile stimuli er de derfor gjerne gode lyttere, og i arbeidslivet ses de ofte blant lærere, terapeuter og omsorgsarbeidere (Aron, 2002).

Delskov & Sonne (2014) bruker også betegnelsen ”lange antenner” for å beskrive denne evnen til å fange opp andres sinnsstemninger. Høysensitive barn er svært intuitive, og fanger også derfor fort opp hva andre mennesker har behov for (Aron, 2002). *”En mor bliver overrasket over, at datteren kommer med et glas vand. Hun havde ikke selv opdaget, at hun faktisk var ret tørstig.”* (Delskov & Sonne, 2014, s. 44). Som tidligere beskrevet sanser disse elevene også ofte hva læreren ønsker fra dem, noe som kan hjelpe dem i klasserommet. Imidlertid har de også som nevnt en tendens til å påta seg mye ansvar, og kan dømme seg selv hardt når de ikke klarer å skape ideelle betingelser for alle (Delskov & Sonne, 2014). Et sentralt kjennetegn ved karakteristikken til særlig sensitive barn, er nettopp at de har både positive og negative aspekter, blant annet avhengig av intensitet og av konteksten rundt dem.

3.4.3 Kreativitet og vitebegjær

Særlig sensitive individer har ifølge Arons (2006) observasjoner en tendens til å nå utviklingsmessige milepæler på et senere tidspunkt enn andre. På mange områder kan de derfor virke umodne i forhold til sine jevnaldrende. Imidlertid kan de være uvanlig høyt utviklet på spesifikke felt, som matematikk, musikk, spiritualitet, kreativ skriving, og generell intuisjon. På grunn av sin evne til å fange opp nyanser, setter høysensitive mennesker ofte stor pris på skjønnhet og kulturelle opplevelser. De har et rikt indre liv, og er opptatt av spiritualitet og filosofiske refleksjoner knyttet til livets mange sider (Aron, 2004).

Denne dybdeorienteringen bidrar også til stor kreativitet, og en evne til å skape estiske og kunstneriske uttrykk på et kvalitativt høyt nivå (Haukedal, 2014). Kreativiteten kan også gi seg uttrykk på skolen gjennom særlig sensitive barns evne til å finne nye, uventede og kreative løsninger på problemer og oppgaver (Delskov & Sonne, 2014). Dette er barn som ikke nødvendigvis aksepterer den første og beste løsningsmetoden de blir presentert for, men som ser og tenker gjennom alternativer, og fanger opp sammenhenger og nyanser ved problemet som kan være relevante, men som andre har oversett. De har en sterk forestillingsevne, og er nysgjerrige og vitebegjærlige barn, som er opptatt av å skaffe seg dybdeforståelse, og av å se mening med det de gjør. De er derfor sjelden tilfredse med overfladisk kunnskap de ikke kan se en mening med å lære (Delskov & Sonne, 2014).

3.4.4 Samvittighetsfulle og arbeidsomme

Under sentrale kjennetegn ved særlig sensitive barn, ble det beskrevet at disse barna ofte har en sterkt utviklet samvittighet. Dette er altså barn som ønsker det beste for andre, og dette er i seg selv en god egenskap (Aron, 2004). På grunn av sin sterke samvittighet, men også nysgjerrighet og lyst til å lære og forstå verden rundt seg på et dypt plan, er disse elevene som regel skoleflinke og arbeidsomme. De er ifølge Aron (2002) særlig dyktige knyttet til oppgaver som krever nøyaktighet, tilstedeværelse, og evnen til å skjelne mellom ulike saker selv når forskjellene er små. De presterer ofte faglig bedre enn alderen skulle tilsi, og elsker å få ros av lærere (Aron, 2002). Når høysensitive barn ikke er overstimulerte, har de også evnen til dyp konsentrasjon.

Særlig sensitive barn reflekterer oftere over det at de tenker, og har en større bevissthet om sine mentale prosesser enn andre barn (Aron, 1996). Det kan dermed tenkes at dette i kombinasjon med deres evne til å se muligheter og finne alternative løsninger, kan gjøre at disse barna besitter, eller har svært gode forutsetninger for å utvikle gode ferdigheter i *metakognisjon*. Å ha gode metakognitive kunnskaper og ferdigheter innebærer nettopp at en har utviklet en bevissthet om egne tankeprosesser og hvordan dette maskineriet fungerer (Woolfolk, 2004). Dette er ferdigheter som kan være svært nyttige for elever i skolehverdagen: Det dreier seg blant annet om kunnskaper om egen strategibruk og hvordan de strategiene en har valgt er egnet til å løse en aktuell oppgave. En elev med god metakognitiv kunnskap er oppmerksom på alle valgmulighetene som finnes i løsning av en oppgave, og dette øker deres sjanse for mestring. Imidlertid kan høysensitive elever holdes

tilbake av en negativ selvoppfatning, og tanker om at de ikke vil mestre, eller ikke gjøre en god nok jobb. De preges av en sterk sans for kvalitet og stiller høye krav til egne presentasjoner. Derfor kan disse barna utføre skoleoppgaver med resultater av høy kvalitet, men de kan også utvikle tendenser til en perfektjonisme som kan bli en utfordring i skolehverdagen, og livet i sin helhet (Delskov & Sonne, 2014).

3.5 utfordringer i skolehverdagen

Fordi den høysensitive eleven ofte presterer godt på skolen, er det ifølge Durbach (2011) lett å bli ”lurt” til å tro at eleven både klarer seg og trives på skolen. Det er imidlertid svært viktig å være klar over hvordan eksempelvis press, krav og stimulering i skolehverdagen påvirker disse barna, samt at karaktertrekkene deres kommer med noen utfordringer.

Aron (2002) legger som nevnt vekt på at disse barna sjelden slåss, mobber, lyver, stjeler, skulker eller fornærmer lærerne sine. De utfordringene som preger høysensitive elevers skoletilværelse er stort sett av en ganske annen karakter. På skolen møter høysensitive barn et miljø som ofte er preget av høy grad av stimulering, sosial sammenlikning, mange ulike lærere og medelever å forholde seg til, samt høyere krav til fleksibilitet, skift av aktiviteter og regulering av egne følelser. Dette er alle faktorer som kan gjøre disse barna spesielt sårbare.

3.5.1 Over- og understimulering i klasserommet

Alle som har vært i et klasserom kjenner til støynivået og uoversiktligheten som til tider kan oppstå når så mange barn er samlet på ett sted. Disse barna varierer i temperamentsforutsetninger, og den høysensitive eleven vil altså befinne seg i samme miljø som barn som er svært ulike dem selv. Dette kan blant annet være elever som trenger høy motorisk aktivitet, utålmodige elever, elever som har for vane å snakke svært høyt eller i munnen på hverandre, eller elever som sliter med å vente på tur. Dette kan resultere i et klasserom der lydnivået er høyt, og der svært mye forskjellig foregår på én gang. Den høysensitive eleven, som fanger opp også det subtile i omgivelsene og som bearbeider sanseinntrykk dyptgående, må i klasserommet eksempelvis forholde seg til lærerens ulike beskjeder, løsning av skoleoppgaver, medelevers småprat, hurtige skift i aktiviteter, enkelte elever som reiser seg fra pulten, eller frustrerte lærere som hever stemmen. Klasserommene kan også være sterkt belyst, variere i temperatur, samt være dekorert med plakater, tegninger og bokstaver som også kan virke overstimulerende på disse barna.

Samtidig er ikke stimuli bare *ytre*, men kan også komme fra egen kropp (smerte, tørst eller sult) eller fra fantasier, tanker, planer og minner (Aron, 1996). Dette er som tidligere nevnt både nysgjerrige og reflekterte barn som tenker mye. Dermed kan disse barnas egne tanker, bekymringer eller minner bidra til overstimulering, særlig dersom disse ”spilles av” ubearbeidet gjentatte ganger inni det høysensitive barnets hjerne. Det skal altså ikke mye til før eleven føler seg overveldet, med de konsekvensene og reaksjonene som tidligere er redegjort for. Dette er svært ubehagelig for barnet som opplever å miste kontrollen over seg selv, ofte uten å forstå hvorfor. Haukedal (2014) fremhever at en slik anspenhet hos elever sjelden er prestasjonsfremmende, og at dette er det viktig at både lærere, men også eleven selv forstår. En person som er overstimulert er ikke i stand til å yte sitt beste (Aron, 1996).

På den annen side fremheves det at skoletimene også kan oppleves som både kjedelige og *understimulerende* for høysensitive elever (Aron, 2002). Et eksempel hun nevner er en høysensitiv elev som oppfatter lærerens budskap med en gang, mens det må gjentas om og om igjen av hensyn til de andre elevene. Høysensitive barn har også som nevnt et behov for dybdeforståelse, og å se mening med det de både gjør og lærer. Dersom dette ikke skjer risikeres det at høysensitive barn lar tankene vandre og mister konsentrasjonen. Når de så ”våkner opp igjen” og oppdager at de har gått glipp av noe, får de dermed nye grunner til bekymringer, og en ond sirkel kan etableres (Aron, 2002). Durbach (2011) spekulerer i sin doktoravhandling på om de høysensitive barna ikke stimuleres nok gjennom den normale læreplanen. Dette mener hun kan skyldes at de ofte er særlig dyktige i fag som kunst, musikk, dans og drama, og dette er fag som gjerne faller i skyggen av mer akademiske fag. I tillegg beskriver hun hvordan disse barnas læringsstil ikke alltid er praktisk i en klasseromssituasjon. Dette er barn som liker å arbeide alene i eget tempo, og kan ha store vanskeligheter med gruppearbeid og tidspress (Aron, 2002).

3.5.2 Dybdebearbeidelse og sterk forestillingsevne – skyggesidene

Ved siden av problemer relatert til hyppig overstimulering og risiko for understimulering, er den sterke følsomheten for subtile stimuli, samt dybdebearbeidelsen av informasjon også en kilde til store utfordringer for høysensitive skoleelever. Disse aspektene ved karaktertrekket gjør det for eksempel vanskelig å ta raske *avgjørelser*, fordi alle mulighetene må grundig vurderes før det kan tas en beslutning (Aron, 2002, 2004). Dersom læreren ber en høysensitiv elev ta et valg, eksempelvis mellom ulike aktiviteter eller oppgaver, kan det altså ta lang tid

før det kommer et svar. En vanskelig situasjon kan oppstå dersom læreren er utålmodig eller det rett og slett ikke er tid til å vente til barnet har vurdert lenge nok. Barnet, som også er sensitiv for andres holdninger, blikk, kroppsspråk og tonefall, vil legge merke til det, og reagere sterkt, dersom han eller hun opplever at læreren irriterer seg over barnets måte å ta avgjørelser på (Haukedal, 2014). Under tidspress vil barnet merke at det ikke er i stand til å takle dette på lik linje med sine medelever, og vil fort trekke konklusjonen at det er noe galt med ham eller henne (Delskov & Sonne, 2014). De kan føle skyldfølelse for å være til bry for lærere og medelever. Fra skyldfølelse er veien kort til en følelse av *skam*, som defineres som en negativ domfellelse av selve kjernen i en selv (Aron, 2004; Rothbart, 2011). Dette er en følelse særlig sensitive barn i høy grad strever med (Aron, 2002, 2004).

Med sin svært kreative fantasi og forestillingsevne, er høysensitive barn også tilbøyelige til å lage et så stort drama inni seg over noe som har en helt naturlig årsak (Haukedal, 2014). Fordi de naturlig tenker dypt over alternativer og muligheter, er det også enkelt for særlig sensitive barn å se for seg alle mulige ting som på en eller annen måte kan gå galt. De oppfatter lett subtile stimuli – inkludert alt som kan tolkes som stressende eller truende (Aron, 2004). Dette er ifølge Aron (2002) en del av deres evolusjonære strategi og måte å nærme seg miljøet på, som skal bidra til at arten overlever. De tenker også mer på tap, død og det onde i verden, og har problemer med å akseptere disse sidene ved livet (Aron, 2004). Mange er redde for å vokse opp, og måtte ta på seg det ansvaret man må som voksen (Aron, 2006). Det kan være en stor byrde for et barn å ha så mange negative tanker og bekymringer å bære på. Et illustrerende eksempel har jeg hentet fra Delskov & Sonne (2014, s. 64):

Malene [7 år] var bekymret over tusind ting hver dag. For eksempel kunne hun si: "Hvad nu hvis vi ikke har penge til huslejen?", selv om hun aldrig havde oplevet, at der manglede penge. Hendes hjerne løb løbsk i alle de mange muligheder for, at noget kunde gå galt. (Delskov & Sonne, 2014, s. 64).

Alt dette er tanker og følelser den særlig sensitive eleven kan ha mens han eller hun sitter i det allerede stimulerende klasserommet, hvilket kan gjøre eleven både overveldet og overstimulert. I tillegg har høysensitive barn som opplever å bli svært stresset, en særlig tilbøyelighet til å utvikle angst og depresjoner (Ahadi & Basharpour, 2010; Aron, 2002). Enkelte kan også bli deprimerte når de blir klar over, og forsøker å forholde seg til og takle

de negative sidene ved selve livet (Aron, 2002). Dette er alle faktorer som vil ha påvirkning på den høysensitive elevens forutsetninger i skolehverdagen.

3.5.3 Reaksjoner på kritikk og irettesettelser

Høysensitive barn er som tidligere beskrevet, spesielt samvittighetsfulle. De legger derfor som regel stor vekt på å oppfylle alle krav og forventninger de møter i skolehverdagen, i tillegg til at de har høye krav til seg selv og egne prestasjoner. Dersom disse elevene opplever å få en sterk overhaling eller straff, vil de dermed reagere sterkt på følelsen av å ha brutt en regel, ikke oppfylt et krav, eller generelt gjort noe galt. De kan reagere med skyld- og skamfølelse, gråt eller andre reaksjoner på overveldelse og overstimulering beskrevet over. Enkelte kan trekke den konklusjonen at de er nødt til å prøve å være mer som sine ikke-høysensitive medelever. Ettersom deres naturlige strategi i møte med verden er å vurdere nøye alle muligheter for å unngå å gjøre et feiltrinn, prosesseres all tilbakemelding spesielt dypt, slik at fremtidige feil kan unngås (Aron, 2004). Særlig interessant er det at disse barna reagerer voldsomt også ved *kollektive* avstraffelser eller utskjellinger, samt dersom de er vitne til at medelever utsettes for disiplin (Aron, 2002; Durbach, 2011). Barnet kan, som Aron (2002, s. 178) sier det, bli ”knust av intensiteten i budskapet, et budskap som er utformet slik at det skal trenge igjennom selv til det mest trassige, ikke-sensitive barn.” Høysensitive elever er spesielt sårbare for både krav, kritikk, stress og press når de har samlet opp mange ubearbeidede inntrykk og opplevelser (Haukedal, 2014).

En annen viktig konsekvens av deres avsmak for harde og røffe kommentarer, er at disse barna har en tendens til å snakke til andre slik de selv ønsker å bli snakket til. Aron (2004) påpeker at denne milde og ofte indirekte måten å snakke eller ta opp problemer på, er ofte for mild til å bli tatt seriøst av mindre sensitive mennesker. Ettersom konflikter kan være ubehagelige og overstimulerende, kan disse barna, i kombinasjon med sin sterke empati, ofte sette andres behov foran sine egne, og ikke uttrykke sine egne behov (Delskov & Sonne, 2014). De kan dermed streve med den sosiale ferdigheten Terje Ogden (2009) kaller *selvhevdelse*, som handler om å hevde egne rettigheter når disse trues eller utfordres av andre.

3.5.4 Utsatt for utstenging og mobbing

Det sosiale samværet på skolen er ofte vanskelig for særlig sensitive barn. Dette skyldes primært deres ofte forsiktige tilnærming til nye situasjoner, samt deres sterke emosjonelle

reaksjoner. De har for eksempel en tendens til å stoppe opp, og taust observere intenst stimulerende omgivelser. Dermed holder de *seg selv* utenfor mange sosiale situasjoner. Men Aron (2002) beskriver også hvordan deres sterke emosjonelle reaksjoner, eksempelvis ukontrollert gråt, plasserer dem på utsiden sosialt. Innen de har forstått reglene og kunnet tilpasse seg en sosial situasjon, har de andre barna allerede inngått vennskapsforhold. Det tar heller ikke lang tid for medelevene å danne seg en oppfatning av det særlig sensitive barnet som en reddhare, raring, en som er reservert, overlegen eller kjedelig (Aron, 2002). s. 31: Et annet interessant moment er at flere lærere intervjuet i doktoravhandlingsarbeidet til Durbach (2011) påpekte at mange særlig sensitive barn strever med *deling* på grunn av det de kaller ”sensory issues”, eksempelvis personlig rom, og angst for at tingene deres skal bli skitne.

Mobbing defineres av Roland (2007, s. 35) som ”fysiske eller sosiale negative handlinger, som utføres gjentatte ganger over tid av en person eller flere sammen, og som rettes mot en som ikke kan forsvare seg i den aktuelle situasjonen. Denne ubalansen i styrkeforholdet er et sentralt aspekt, og anses som relevant for forståelsen av høysensitive barns utfordringer i skolen. Roland (2007) skriver at mobbing i liten grad er drevet av et sinne mot mobbeofferet, men av et ønske om makt over offeret og/eller en tilhørighetsfølelse til en gruppe som sammen står mot offeret. Potensielle plagere går ikke etter hvem som helst, men etter ofre som nettopp har vanskeligheter med å forsvare seg fysisk eller verbalt (Olweus, 1974). Roland (2007) påpeker dessuten at mobbeofre ofte er ensomme, og at det å ha et nettverk av venner er en beskyttelsesfaktor mot mobbing. Det kan dermed tenkes at høysensitive barn har personlighetstrekk som gjør dem mer sårbare og utsatte for mobbing. Dette støttes også av Durbachs (2011, s. 65) forskningspersoner: ”HSCs [*Highly Sensitive Children*] can appear insecure which makes them an ideal target for bullies.” Deres sterke emosjonelle reaksjoner øker sårbarheten deres, ettersom de som mobber ønsker reaksjoner fra ofrene, som bekreftelse på makten de har over dem (Zeff, 2010). ”Hvis hun for eksempel blir ertet eller avvist, kan hun bryte ut i raseri eller gråt eller begge deler, og det er selvfølgelig til stor fryd for dem som er ute etter å ramme henne.” (Aron, 2002, s. 277).

Imidlertid kan det være vanskelig å fastslå kausalitet og årsaksforklaringer i mobbesaker. Det å utsettes for mobbing kan som eksempel også *gjøre* et offer mer sosialt isolert (Roland, 2007). Det anses likevel som et viktig aspekt ved høysensitive barns skolehverdag at disse barna kan ha måter å oppføre seg og reagere på, som kan gjøre dem til potensielle mobbeofre.

3.6 Kritiske bemerkninger

Det er liten tvil om at vi mennesker fødes med ulikt temperament. Noen anlegg og talenter er medfødte, og enkelte fødes med mer sensitive og sårbare gener enn andre. Det kan derimot stilles noen kritiske spørsmål til Arons forskning på høysensitivitet.

Det kan innledningsvis stilles spørsmål til konklusjonen om forekomst av dette karaktertrekket, nemlig at det er 15-20% som er særlig sensitive. Elaine Aron har kommet frem til dette tallet, blant annet gjennom å la flere tusen amerikanere besvare sitt spørreskjema basert på intervjuer av selverklærte høysensitive (Aron & Aron, 1997). Det er imidlertid noen metodiske utfordringer ved dette. Det kan blant annet argumenteres for at enkelte av spørsmålene i testen er upresise, hvilket kan føre til forvirring og misforståelser hos forskningspersonene. Det kan for eksempel være problematisk å svare på i hvilken grad du er preget av et "rikt, komplekst indre liv" (Aron, 1996, s. 20). Et annet problem som tas opp av den danske teologen og psykoterapeuten Ilse Sand (2012) er at Arons intervjuer, som spørreskjemaene bygger på, utelukkende bygger på selvrapportering. "Vissa människor sätter snabbt ett stort kryss vis allt som de ser som positiva egenskaper. Andra är mer försiktiga och rädda för att börja tänka för positivt om sig själva." (Sand, 2012, s. 127). Samvittighetsfulle mennesker kan eksempelvis nøle, og tenke: "Er jeg virkelig så samvittighetsfull?"

Aron har skrevet sitt spørreskjema utviklet for identifisering av høysensitive voksne (Aron & Aron, 1997) på bakgrunn av intervjuer med nordamerikanere. Sand (2012) påpeker i den forbindelse at testen kan fungere annerledes på dansker enn på amerikanere, og at kulturens verdivurdering av de ulike karakteristikkene vil kunne være med på å påvirke svarene til forskningspersonene. "(...) svaret blir mycket beroende av vilken bild man får för sin inre blick, när man läser det." (Sand, 2012, s. 127). Det er imidlertid liten tvil om at høysensitive utgjør en minoritet. Avslutningsvis bygger selve testen av høysensitivitet hos barn (Vedlegg 1), hovedsakelig på *foreldres* observasjoner og meninger om barnets atferd og indre liv. Den er foreløpig heller ikke vitenskapelig validert, i motsetning til den testen som er laget for voksne, og som brukes av den amerikanske psykologforeningen (Björkeng, 2014).

3.7 Oppsummering

Høysensitive barn er altså ifølge Aron barn som er født med et mer følsomt nervesystem enn andre barn. Dette innebærer at sanseinntrykk av alle slag bearbeides dyptgående. Derfor har de lett for å bli overstimulert og har sterke emosjonelle reaksjoner, både av positiv og negativ art. Det er stor forskjell på barnets atferd og væremåte når det er i balanse, og når det er overstimulert og i ubalanse (Delskov & Sonne, 2014). Når høysensitive barn er overstimulerte, kan de reagere svært ulikt, eksempelvis med gråt, raserianfall eller handlingslammelse. Det er altså en naturlig konklusjon at det blant annet er barnas mestringsstrategier og reaksjoner på overstimulering som vil avgjøre reaksjonene fra miljøet. Disse barna kjennetegnes også av en sterk empatifølelse, og de er særlig oppmerksomme på subtile stimuli i omgivelsene.

I temperamentsforskningen fant jeg i beskrivelser av barn flere paralleller til høysensitivitetsbegrepet slik Aron bruker det. Temperamentsforskningen bruker som vist eksempelvis begreper som "reactive child" og "children who are easily overstimulated." Men selv om begrepsbruken er ulik Arons, er beskrivelsene av barnas karaktertrekk, styrker, utfordringer og generell atferd svært lik. Det anerkjennes i samtlige kilder brukt i denne studien om temperament, at det finnes barn som er ekstra sensitive for overstimulering, som reagerer sterkere enn andre barn, og som fanger opp subtile stimuli i miljøet. Tvilen ligger altså primært knyttet til forekomst, og hva man eventuelt skal kalle denne gruppen barn.

Personlighetstrekket innebærer karaktertrekk som kan være både styrker og svakheter, avhengig av miljøet barnet befinner seg i. Også *graden* er avgjørende for om det får positivt eller negativt utfall for barnet (Delskov & Sonne, 2014). Både ansvarsfølelse, kvalitetssans og innlevelsessevne er i seg selv positive kvaliteter, men i overdrevet grad kan de føre med seg negative bivirkninger som perfeksjonisme og at de setter egne behov til side.

Det er altså store forskjeller når det gjelder hvor mye menneskers nervesystem blir stimulert, også i omgivelser og situasjoner med like mye stimuli. Dette vil si at i en skoleklasse vil *den samme* undervisningstimen, eller den samme læreren, oppleves svært ulikt fra elev til elev. En slik kunnskap gir en ny innfallsvinkel til både årsaksforklaringer ved ulike elevproblematikk, og utforming av klasserom og pedagogiske opplegg.

4 Selvoppfatning

Selvoppfatning uttrykker vår relasjon til oss selv, og har konsekvenser for vårt forhold til andre mennesker og den kulturen vi lever i.” (Duesund, 2001, s. 61).

Dette kapitlet dreier seg om utvikling og påvirkning av barns selvoppfatning. Innledningsvis belyses og diskuteres selve begrepet, før fokus rettes mot hvordan selvoppfatningen utvikles og faktorer som påvirker den. Sosialpsykologi er valgt som et sentralt teoretisk bakteppe.

Selvoppfatning er et komplekst og mangesidig begrep, og i denne studien er det avgrenset til å belyse og diskutere de aspektene ved begrepet jeg har ansett som særlig relevant for prosjektets problemstilling. Det vil altså dreie seg om selvoppfatning i skolealder, og det går ikke inn på eksempelvis utvikling av selvoppfatning fra spedbarnsalder. Det er også avgrenset fra å gå inn i dilemmaet rundt kroppens fravær i selvoppfatningsdefinisjonene.

4.1 Selvoppfatning og relaterte begreper

4.1.1 Selvoppfatning - selvet, selvbilde, selvvurdering og selvakseptering

Selvet defineres av Strømøy (2005) som den sterke fornemmelsen et menneske har av hvem han eller hun er. Duesund (2001) bruker begrepet om bevisstheten om at jeg er meg, og understreker at det handler om det fenomenologiske og opplevde selvet, slik det fremstår for individet selv. Hva er så *selvoppfatning*?

Skaalvik & Skaalvik (1996) bruker som nevnt begrepet selvoppfatning som en samlebetegnelse på ulike aspekter ved en persons oppfatninger av, forventninger til og vurderinger av seg selv. Begrepet defineres imidlertid noe ulikt av forskjellige teoretikere, og enkelte ser også selvoppfatning som synonymer for andre begreper. Berg (2005) og Woolfolk (2004) bruker termene selvoppfatning og *selvbilde* likestilte, og omtaler disse som en bevisst, tankemessig prosess. En elevs selvoppfatning handler om hvordan han eller hun oppfatter eller ser på seg selv og sin egen kompetanse; hvordan barn forklarer seg selv for seg selv (Woolfolk, 2004). Den omfatter både den oppfatningen barnet har på grunnlag av sin egen vurdering av seg selv, og den oppfatningen han eller hun *tror* at andre har av ham eller henne (Berg, 2005). Hattie (1992) understreker at også misoppfatninger vi kan ha om oss selv er en del av vår selvoppfatning. Vi kan til og med være klar over at disse oppfatningene ikke er

objektivt logiske eller i tråd med hva andre mener, uten at dette hindrer dem fra å være en del av selvoppfatningen vår. Selvoppfatning er alltid *subjektiv*.

Larsen & Buss (2010, s. 438) forklarer selvoppfatningsbegrepet som din egen forståelse av deg selv: "The self-concept is the basis for self-understanding, and it forms the answer to the question 'Who am I?'" De fleste teoretikere avgrenser begrepet til den *bevisste* oppfatningen en person har av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Slik er også begrepet brukt i denne oppgaven. Barns selvoppfatning danner basis for en forståelsesramme som påvirker hvordan han eller hun forstår fortiden og nåtiden, og for hvordan barnet tenker om sin egen fremtid (Larsen & Buss, 2010).

I sammenheng med selvoppfatning bruker Skaalvik & Skaalvik (1996, s. 26) begrepet *selvvurdering* om elevenes vurderinger av egen dyktighet og egne prestasjoner. Et barns *selvakseptering* handler om hans eller hennes verdsetting av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Den er ifølge Duesund (2001) et resultat av konkrete selvvurderinger på ulike områder. Det handler om barnets generelle holdninger til seg selv, og i hvilken grad eleven aksepterer seg selv slik han eller hun er. De mest brukte betegnelse på selvakseptering og selvvurdering i den engelskspråklige litteraturen er "self-esteem" og "self-worth". Det er interessant at Aron (2006) bruker nettopp begrepet "*low self-esteem*" om et sentralt problem hos høysensitive – både barn og voksne. Det vil altså si at dette er barn som har eller står i fare for å utvikle problemer med å akseptere og verdsette seg selv. Mulige årsaker til dette diskuteres senere i oppgaven.

4.1.2 Generell og spesifikk

Selvoppfatning kan være avgrenset og svært spesifikk, eller mer generell innenfor det samme området (Duesund, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Et barn kan for eksempel ha en oppfatning av hvor god han eller hun er til å skrive med løkkeskrift. Dette er en svært spesifikk selvoppfatning. Oppfatningen av å være sterk eller svak på skolen er mer generell enn slike mer avgrensede selvoppfatninger, men bygger på hvordan eleven vurderer seg selv i ulike skolefag. Denne akademiske selvvurderingen påvirker sammen med barnets vurderinger av seg selv innenfor andre områder, eksempelvis sosialt, han eller hennes generelle selvakseptering. Slik kan selvoppfatning sies å ha en hierarkisk oppbygning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Denne studien har som tidligere beskrevet hatt fokus på ulike skoleerfaringers muligheter for å påvirke den generelle selvoppfatningen. Ulike undergrupper

og klassifiseringer som anses som særlig relevante for høysensitive barns selvoppfatning på skolen vil imidlertid bli trukket frem underveis, men fokus er den generelle selvaksepteringen, og ikke de mange ulike avgrensede selvoppfatningene. Tema i oppgaven berører ikke spesifikke selvoppfatninger innen bestemte fag og områder.

4.1.3 Selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen

Pedagogisk forskning om selvoppfatning har vært spesielt fokusert på prestasjoner og forventninger om prestasjoner, og på feltet har det utviklet seg to forskningstradisjoner relativt uavhengige av hverandre: *selvvurderingstradisjonen* og *forventningstradisjonen* (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Begge tradisjonene har kommet med viktige bidrag i forbindelse med læring og motivasjon i skolen. Imidlertid har tradisjonene vært opptatt av ulike sider ved selvoppfatning, og i løpet av de siste 20-30 årene har de utviklet seg som to separate teoritradisjoner. Vurderingstradisjonen er generelt opptatt av vurderinger av egen dyktighet og prestasjoner, mens forventningstradisjonen er interessert i de forventninger vi har om å mestre konkrete oppgaver og situasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Tyngdepunktet i selvvurderingstradisjonen ligger dermed på det affektive området, mens forventningstradisjonen har sitt fokus på det kognitive området. I denne oppgaven vil det bli henvist til teori og eksempler fra begge tradisjonene. For selv om forventninger og selvvurderinger kan ha selvstendig betydning for både motivasjon og læring, er begge sentrale aspekter ved selvoppfatning og kan overlappe hverandre. Begge tradisjonene kan altså bidra med kunnskap til hvordan selvoppfatningen til høysensitive barn utvikles, og hva som kan ha innvirkning på den.

4.2 Sosialpsykologi

Vår selvoppfatning er et resultat av erfaringene vi gjør, og hvordan vi tolker disse erfaringene (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Disse erfaringene blir imidlertid ikke gjort i et isolert vakuum, men i samspill med andre mennesker. Selvoppfatning kan dermed sies å være et resultat av dette samspillet mellom barnet og hans eller hennes miljø. På bakgrunn av dette er sosialpsykologi valgt som sentral teori for å kunne belyse hvordan disse sosiale skoleerfaringene kan påvirke selvoppfatningen. Flere av artiklene som er brukt i forbindelse med høysensitivitet er også hentet fra tidsskrifter der sosialpsykologi er et hovedfokus.

4.2.1 Sosial persepsjon

Sosialpsykologien forsøker å forstå og forklare hvordan en persons tanker, følelser og atferd blir påvirket av andre mennesker og vice versa (Lund, 2012). Et sentralt tema i sosialpsykologien er *sosial persepsjon*, som avspeiler de ulike prosessene som oppstår når et individ prøver å forstå andre mennesker. Det handler om filtrene som hver enkelt ser verden gjennom. Disse er dannet på bakgrunn av individets tidligere erfaringer og følelser, samt tidligere og nåværende relasjoner. Et sentralt område innen sosial persepsjon er hvordan vi tilskriver andre menneskers atferd en årsak, mening og intensjon. Slike tolkninger eller forklaringer kalles *attribusjonsmekanismer* (Lund, 2012). Sosialpsykologien streber etter å forklare hvordan tidligere erfaringer skaper visse forventninger hos både voksne og barn i møte med andre, og danner filtre for tolkning av det som hender med oss.

En av mekanismene som påvirker disse prosessene kalles *hola-horn-effekten* (Lund, 2012). Begrepet betegner et fenomen der den generelle eller stereotypiske oppfatningen av en person kan bidra til å påvirke og fordreie denne oppfatningen helt systematisk. Dette skjer ved at vi overser de trekkene som ikke passer inn i våre oppfatninger av personen, og ubevisst ”leter etter” trekk som passer med og forsterker dem. Det vil si at dersom en lærer har fått et inntrykk av en elev som nærtagen og vanskelig, kan vedkommende få problemer med å se aspekter ved eleven som motsier, eller viser andre sider ved eleven. Tilsvarende kan en høysensitiv elev få problemer med å komme ut av en negativ sirkel der andres handlinger tolkes negativt. Konsekvensene av dette fenomenet vil bli drøftet nærmere i kapittel 5.

4.2.2 Meads speilingsteori

Den eneste måten barn kan bli klar over hvem han eller hun er på, er gjennom samspill med andre (Strømøy, 2005). I skolehverdagen blir elevene kontinuerlig vurdert av både lærerne og medelevene. Elevenes persepsjon og tolkning av disse reaksjonene og vurderingene utgjør en essensiell kilde til informasjon om dem selv, og dermed for utviklingen av selvoppfatningen. Betydningen av andres vurderinger er særlig understreket innenfor den teoretiske retningen *symbolsk interaksjonisme* (Skaalvik & Skaalvik, 1996). George Herbert Mead (1934) la vekt på at et menneske på samme tid er et aktivt subjekt og et observerende objekt, altså et bevisst *meg* og et ubevisst *jeg*. Det bevisste meg kommer til syne ved at vi observerer andres reaksjoner på oss selv og lever oss inn i hvordan andre vurderer oss. Det vil si at vi speiler oss i andres reaksjoner på oss selv (Lund, 2012; Strømøy, 2005). Dette betyr at det særlig sensitive barnet speiler seg i andres reaksjoner på han eller henne, som igjen har betydning

for hvordan barnet ser på seg selv. Spesielt viktige er reaksjonene fra personer som står barnet nær og som er betydningsfulle i barnets liv, for eksempel foreldre, men også lærere. Disse kalles *signifikante andre*. Barn har en sterk tendens til å internalisere disse signifikante andres reaksjoner og holdninger til dem, til sannheten om dem selv. Dermed vil for eksempel et barn som får høre at det er altfor sjenert, overfølsomt og engstelig, begynne å se seg selv på denne måten – og oppføre seg i tråd med det de ser i ”speilet” (Strømøy, 2005).

Mead (1934) mener altså at Meg-et er det bildet et menneske skaper av seg selv gjennom egne refleksjoner, etter å ha tatt anders perspektiv. Fornemmelsen av hvem en er blir da til i en indre dialog der barnet responderer på enkeltepisoder (Jeg-et), før det reflekterer over egne følelser og handlinger (Meg-et) og så tilpasser og regulerer seg etter dette (Gecas, 1982). Refleksjon, tolkning og handling er altså en pågående prosess. Dette er særlig interessant i relasjon til høysensitive elevers særlige tilbøyelighet til dyp refleksjon, sosiale subtile stimuli og deres vilje til å gjøre en stor innsats for å tilfredsstille dem rundt seg. Dette vil diskuteres nærmere i kapittel 5.

Aron (2002) mener som tidligere beskrevet at majoriteten av høysensitive barn er innadvendte, og at karaktertrekket derfor kan ha blitt oversett og forvekslet med sjenanse, tilbaketrukkethet og andre tilsvarende trekk. I den forbindelse er det interessant at Lynn Henderson (2002) mener *negative forventninger i møte med andre*, er en av de største utfordringene for sjenerte og tilbaketrukne barn. Eksempelvis kan lang erfaring med avvising, mobbing, og å ikke bli sett og tatt på alvor av voksne, bli en indre representasjon av hvordan sosialt samspill foregår for disse barna. Denne blir en indre arbeidsmodell for barnets forventninger i relasjoner, og for hans eller hennes handlinger. Rothbart (2011) påpeker at barns medfødte temperament påvirker i hvilken grad barn påvirkes av møter med andre, og i hvilken grad de vil ta med seg emosjonelle forventninger til nye relasjoner basert på disse erfaringene. Hun skriver i denne sammenheng at det hun kaller reaktive barn oftere påvirkes sterkere av relasjonelle erfaringer, og er dermed særlig sårbare for å utvikle negative forventninger i møte med andre. Disse elevene vil så tolke både voksne og medelevers atferd i tråd med sine forventninger (jf. hola-horn-effekten), hvilket preger både spillet og kommunikasjonen. Sentralt er det at dette går begge veier: elever med en slik atferd kan gi et førsteinntrykk av seg som en stakkarslig person, eller utløse en umiddelbar likegyldighet hos andre. Dette førsteinntrykket danner raskt arbeidsmodeller hos de andre, og det er fort gjort for disse barna å bli stemplet som ”Snill, flink og stille” og behandles deretter (Lund, 2012).

Tilsvarende kan barn som hyppig utsettes for overstimulering og reagerer med sammenbrudd og raserianfall bli stemplet som vanskelige, eller som et barn med ADHD. Kanskje kan dette også bidra til å forklare hvorfor høysensitive barn menes å være i risiko for å misforstås og feiloppfattes. Å få slike arbeidsmodeller korrigert er nemlig lettere sagt enn gjort, og med en slik arbeidsmodell skapt hos andre, kombinert med negative forventninger til sosial samhandling, kan det raskt etableres en ond sirkel med risiko for selvoppfyllende profetier der barnet internaliserer og oppfører seg i tråd med lærerens holdninger til ham eller henne. Slik kunnskap gjør det tydelig at det er viktig å møte et barn med den holdning at all atferd er meningsfull, og med et ønske om å utforske hvorfor oppfører dette barnet seg som det gjør, dersom en skal unngå selvoppfyllende profetier, feiltolkninger og feildiagnostiseringer. Lærerens holdninger til barn vil på bakgrunn av dette være et sentralt tema i kapittel 6. Nå skal det redegjøres for hva som er karakteristisk og signifikant for utviklingen av selvoppfatning i barneskoleårene, i tillegg til andres vurderinger, reaksjoner og holdninger.

4.3 Kilder til selvoppfatning på skolen

4.3.1 Selvoppfatning i barneskolealderen

Utviklingen av selv et og selvoppfatningen skjer gradvis gjennom hele barnets oppvekst. For barn i alderen 3 til 12 år er selvoppfatningen sterkt basert på fakta som kjønn, alder, utseende og familie, samt utviklingen av talenter og ferdigheter (Larsen & Buss, 2010). Fra 5-6-årsalderen begynner barn også i økende grad å sammenligne sine ferdigheter med andres. Elevene tenker på seg selv som en som kan eller ikke kan for eksempel klokka, knyte skolissene sine eller gå til skolen alene. Mens barnet vokser endres selvoppfatningen fra å være basert på slike konkrete karakteristikk til å være fundamentert i mer abstrakte psykologiske faktorer, som verdier og vurderinger av seg selv som et godt eller dårlig menneske (Larsen & Buss, 2010). Som tidligere beskrevet er høysensitive barn særlig verdiorienterte, reflekterte og opptatt av rettferdighet. Det kan dermed tenkes at disse elevene baserer sin selvoppfatning også på slike faktorer tidligere enn andre elever. De stiller også høye krav til seg selv.

De to forskningstradisjonene innenfor feltet selvoppfatning legger vekt på ulike forhold når det gjelder hvordan selvoppfatning påvirkes. I denne studien er det foretatt et utvalg kilder til selvoppfatning som anses som særlig relevant for høysensitive elever og deres utfordringer.

4.3.2 Mestringserfaringer

Både selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen understreker betydningen av autentiske mestringserfaringer for utviklingen av en positiv selvoppfatning. Et essensielt aspekt ved selvoppfatningen er hvilke forventninger vi har til oss selv. Mestringserfaringer bidrar nettopp til å øke *forventningene* om å mestre tilsvarende oppgaver i fremtiden og er derfor også svært viktig for elevens motivasjon, samt påvirker elevens utholdenhet og innsats i møte med nye utfordringer (Bandura, 1977). Erfaringer med å mislykkes vil på samme måte svekke elevens forventninger til fremtidig mestring av lignende oppgaver. Mestringserfaringer er særlig kritiske i begynnelsen av en læringsprosess, der eleven er særlig sårbar for dannelsen av negative forventninger. Bandura (1977) er særlig opptatt av at elevens mestringsforventning øker når de mestrer noe de tidligere ikke har mestret, gjerne etter å ha måttet anstrenge seg og gjøre en innsats. Hensiktsmessig tilrettelegging for mestringsopplevelser betinger dermed at undervisningen er mest mulig *tilpasset* elevens forutsetninger (jf. Vygotskys ”Den nærmeste utviklingssonen”). Dersom oppgavene er for vanskeligere vil eleven oppleve å mislykkes, og dermed kunne utvikle mangel på mestringsforventning. Men heller ikke for lette oppgaver gir elevene en opplevelse av å *øke* sin kompetanse, selv om de kan se seg selv som sterke sammenlignet med sine medelever.

Ettersom min kunnskap om påvirkning og utvikling av selvoppfatning økte, utvidet også min forståelse av høysensitive barns mulige utfordringer seg. Litteraturen om høysensitivitet beskriver særlig sensitive barn som jevnt over faglig sterke. Det kan dermed se ut til at de har gode forutsetninger for å utvikle en god akademisk selvoppfatning, altså en generell følelse av å gjøre det bra på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Imidlertid er dette barn med en utpreget kvalitetssans og som kan ha perfektjonistiske tendenser. I tillegg har de et stort behov for fordypelse og å se mening med det de lærer. Dermed er behovet for en mest mulig tilpasset opplæring tydelig også i deres tilfelle. En kan også spørre seg hvordan hyppig overstimulering med reaksjoner de opplever å ikke ha kontroll over, påvirker deres muligheter for gode mestringserfaringer i skolen. Kapittel 5 vil gå grundigere inn på drøfting av denne problematikken.

4.3.3 Attribusjonsmønstre

Et sentralt aspekt ved selvoppfatningen er som nevnt at den er et resultat av de mange erfaringene et barn gjør i samspill med sine omgivelser, og hvordan han eller hun *tolker* disse

erfaringene (Rønhovde, 2004; Skaalvik & Skaalvik, 1996). I tråd med den fenomenologiske tankegangen fremstår virkeligheten ulikt fra individ til individ, og den samme skoleerfaringen kan få svært ulike tolkninger fra én elev til en annen. Dette er sentralt, ettersom det impliserer at det samme tiltaket, den samme mestringserfaringen eller den samme læreruttalelsen kan møte forskjellige tolkninger hos elevene og dermed ha svært ulike konsekvenser og effekt fra elev til elev.

Under redegjørelsen for sosialpsykologi ble attribusjonsmekanismer nevnt som hvordan mennesker gir andres atferd en årsak, mening og intensjon. Attribusjon handler imidlertid ikke bare om forklaring av andres atferd, men også hvordan elever tolker og forklarer årsakene til negative og positive hendelser og erfaringer (Larsen & Buss, 2010). Det handler om å besvare spørsmålet: Hvor legger barnet skylden når noe går galt?

Sentralt i attribusjonsteori er spørsmålet om et barn opplever årsaken til det som skjer som *indre* eller *ytre* styrt (Nordahl et al., 2005). Slik handler attribusjon i stor grad om kontrollplassering. I den grad barnet opplever at han eller hun selv er årsak til at det går godt eller dårlig, og dermed kan gjøre noe for å endre utfallet, gir dette gode muligheter for enten å fortsette å prestere eller endre atferden for å oppnå et annet resultat. De forklaringene av et utfall som kan gi elevene mestringsforventning også når de opplever motgang, er nettopp forklaringer som gir tro på at de selv har mulighet til å gjøre noe for å endre situasjonen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Eksempler på slike forklaringer er manglende innsats eller gal strategi. Dersom en elev derimot forklarer en suksessopplevelse med at det var ”bare flaks”, og et nederlag med at han eller hun rett og slett har dårlige eller manglende evner, er konklusjonen at det er lite eleven kan gjøre. Nettopp mangelfulle evnemessige forutsetninger er en indre og stabil faktor som gjerne kjennetegner attribusjonsmønsteret til elever preget av *lært hjelpesløshet* (Nordahl et al., 2005). Dette er barn som har konkludert med at de ikke kan gjøre noe for å påvirke resultatene sine. Dermed vil de heller ikke se noen grunn til å øke innsatsen sin, eller prøve en annen strategi. Bandura (1977) vektlegger derfor viktigheten av mestringserfaringer særlig i begynnelsen av en læringsprosess. Dersom en elev har mange tidligere erfaring med mestring, mener Bandura at sjansen er større for at han eller hun forklarer et nederlag med andre faktorer enn egen kompetanse, for eksempel for lav innsats eller uhensiktsmessig strategi.

4.3.4 Sosial sammenlikning

Sosialpsykologien og Meads speilingsteori tar utgangspunkt i at mennesker er i stand til å vurdere seg selv ut fra andres perspektiv og til å observere andres vurdering av seg selv. Det er imidlertid ikke slik at andres eksplisitte vurdering alltid er nødvendig. I sosial sammenlikningsteori legges det vekt på den direkte sammenlikningen et barn gjør av seg selv med andre. Et barns vurdering av seg selv som god i eksempelvis sport beror dermed ikke bare på hvordan han oppfatter å bli vurdert av andre. Selvvurderingen er også avhengig av hvordan han persiperer sin prestasjon i forhold til andre gjennom sammenlikning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Festinger (1954, s. 118) poengterer at når en person ikke har objektive mål å vurdere seg i forhold til, vil vurderingen skje ved å sammenlikne sine evner med andres: "To the extent that objective, non-social means are not available, people evaluate their opinions and abilities by comparison respectively with the opinions and abilities of others." Dette er ofte tilfelle i skolen. Finnes det for eksempel et objektivt mål på hva som er god håndtering av negative følelser?

I enkelte situasjoner er det imidlertid ikke mulig med en direkte sammenlikning av atferd eller resultat. Derimot er det mulig å sammenlikne hvordan andre har vurdert medlemmene i den sosiale sammenlikningsgruppen. Skoleelever kan eksempelvis sammenlikne lærerens vurderinger av seg selv med lærerens vurdering av medelevene. Dermed kan læreren gi sine elever et råmateriale til den sosiale sammenlikningen (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Ifølge Festinger (1954) vil barn tendere mot sammenlikne seg selv med andre mest mulig like dem selv. En slik gruppe fungerer som normgruppe og sammenlikningsgruppe, og betegnes som barnets *referansegruppe*. Når sammenlikning med andre i referansegruppen viser at et barn presterer dårlig, har dette negativ effekt på hans eller hennes selvvurdering. Karakteristisk for barneskoleårene er at elevenes frihet til å velge referansegruppe er begrenset. Dermed er også mulighetene for å beskytte selvvurderingen betydelig færre (Skaalvik & Skaalvik, 1996). En voksen person som opplever negativt utfall av sosial sammenlikning i en gruppe, har flere muligheter til å tre ut av gruppen og endre referansegruppe. Dette er derimot sjelden tilfelle for en elev i en skoleklasse. Som Skaalvik & Skaalvik (1996, s. 42) skriver: "Skoleklassen er et eksempel på en lokal gruppe som fungerer som normgruppe og sosial sammenlikningsgruppe for barn i skolealderen, og hvor medlemskapet er påtvunget." Det er viktig å påpeke at utfallet av en sosial sammenlikning

alltid vil være påvirket av eleven som sammenlikner, og den vil derfor aldri være objektiv (Gecas, 1982).

4.3.5 Psykologisk sentralitet

Selvoppfatningen blir altså påvirket av mange forhold. De viktigste kildene er ifølge Skaalvik & Skaalvik (1996) mestringserfaringer, egne og andres vurderinger, sosial sammenlikning og hvordan barn tolker og forklarer prestasjoner og opplevelser. Alle disse erfaringene bidrar både til å etablere selvverdinger og forventninger på ulike områder og til selvakseptering. Et viktig moment er imidlertid at selvaksepteringen ikke blir påvirket like sterkt av alle vurderinger et barn gjør av seg selv. De vurderingene som settes i sentrum for oppmerksomheten er vurderinger på områder som verdsettes av det enkelte barnet og av barnets omgivelser. Rosenberg & Pearlin (1978) bruker betegnelsen *psykologisk sentralitet* (psychological centrality) om det som er viktig for det enkelte individet. Det er altså ikke likegyldig *hva* et barn mestrer. Dette impliserer at elever som legger stor vekt på å mestre områder der de føler de har liten kompetanse vil preges av en lavere selvakseptering, enn de som vurderer områder de er svake i som mindre viktige. Duesund (2001) påpeker i denne sammenheng at psykologisk sentralitet, eller psykologisk relevans, får betydning for pedagogikken ved at eleven selv må oppleve det som skal læres som betydningsfullt for ham eller henne, dersom det skal ha noen positiv innvirkning på selvoppfatningen.

4.4 Coping – beskyttelsesmekanismer og mestringsstrategier

Tema for dette avsnittet er hvilke ulike beskyttelsesmekanismer og mestringsstrategier barn kan ta i bruk for å beskytte sin selvverdinger når den oppleves som truet. Trusler mot selvverdingeren eller en god selvoppfatning kan inntreffe når en særlig sensitiv elev ikke har mulighet til å skifte referansegruppe, eksempelvis klasse, og dermed sammenlikner seg selv med medelever med andre forutsetninger enn dem selv. Beskyttelsesmekanismer kan også tas i bruk for å unngå smertefulle attribusjoner som til lave evner, altså av typen ”Jeg duger ikke til noe. Uansett hvor mye jeg prøver vil jeg aldri mestre, for jeg har ikke det som skal til.”

4.4.1 Selvbeskyttende attribusjon

”For low self-esteem persons, failing is bad, but failing without an excuse is worse.” (Larsen

& Buss, s. 453).

Skaalvik & Skaalvik (1996) referer til forskning som indikerer at elever har en klar tendens til å benytte det som kalles selvbeskyttende attribusjon. Dette kan blant annet vise seg gjennom at elevene forklarer egen suksess internalt og nederlag eksternt: de attribuerer suksess til personlige trekk og nederlag til faktorer i miljøet utenfor dem selv. Det å attribuere dårlige resultater til evner har en negativ effekt på elevenes forventninger og selvvurderinger (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Jeg vil i denne sammenheng trekke frem en undersøkelse utført av Worthman, Constanzo & Witt (1973). Et antall forsøkspersoner utførte en test som skulle måle sosial oppmerksomhet, og ble deretter fortalt at de hadde gjort det svært dårlig eller svært godt. Worthman et al. (1973) fant at dårlige resultater ble forklart på flere selvbeskyttende måter, for eksempel uflaks, for vanskelige oppgaver, og dårlig instruksjon. En annen strategi som ble brukt var å devaluere betydningen av å gjøre det godt på testen. Det er en vanlig selvbeskyttende strategi å vurdere områder vi lykkes i høyt og devaluere områder der vi mislykkes eller strever. Skaalvik & Skaalvik (1996) påpeker imidlertid at det er problematisk å devaluere kvaliteter som er allment aksepterte og vektlagte i miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det er altså viktig for selvoppfatningen hva som blir vektlagt i barnets omgivelser. Dette vil jeg komme tilbake til under drøfting av kulturens betydning for høysensitive barns selvoppfatning i neste kapittel.

Skaalvik & Skaalvik (1996) presenterer to spennende tolkninger av sammenhengen mellom attribusjon og selvvurdering. Den ene er at et barns attribusjonsmønster påvirker hans eller hennes selvvurdering. En slik tolkning har implikasjoner om å finne ut hva som påvirker attribusjonsmønstre. Den andre mulige tolkningen de trekker fram er at det er selvvurderingen som påvirker attribusjonsmønstret: jo mer positiv selvvurderingen er, desto større er tendensen til å attribuere suksess til egne evner, og tilsvarende fraskrive seg ansvaret for nederlag. Gecas (1982) kan tolkes som at begge tolkningene er gyldige, ved at selvvurderingen og attribusjonsmønstre påvirker hverandre *gjensidig* i en sirkulær prosess.

4.4.2 Manglende eller lav innsats

En annen strategi for å unngå å attribuere nederlag til manglende evner er å unnlate å i det hele tatt forsøke, eller gjøre en dårlig innsats (Nordahl et al., 2005). Det blir dermed lett for eleven å skylde på manglende innsats heller enn personlige egenskaper. Nordahl et al. (2005)

påpeker at en slik strategi er selvdestruktiv på lang sikt. De hevder at når disse elevene en sjelden gang lykkes, forklarer de dette vanligvis med ytre forhold som flaks eller hjelp fra andre. Dette fører til at istedenfor at disse små seirene kunne blitt et utgangspunkt for tro på seg selv, blir de fanget i et mønster hvor det blir likegyldig hva de selv gjør.

Jeg vil argumentere for at dette kan være en strategi høysensitive barn er tilbøyelige til å benytte seg av. Aron (2002) og Haukedal (2014) beskriver begge hvordan særlig sensitive barn kan ha så høye krav til seg selv at de kan føle seg så overveldet at de ikke engang makter å begynne på en oppgave. I lys av Nordahl et al. (2005) kan dette imidlertid også skyldes at de er redd for å feile, og bruker en unngåelsesstrategi for å beskytte sin selvvurdering.

4.5 Oppsummering

”The self-concept is a distinct knowledge structure made up of many different elements and stored in our memories much as we might store a cognitive map of our hometown.” (Larsen & Buss, 2010, s. 441).

Selvoppfatning er et komplekst og mangesidig begrep. Denne oppgaven er i hovedsak basert på Skaalvik & Skaalviks (1996) definisjon, der begrepet benyttes som en fellesbetegnelse på ulike aspekter ved menneskers oppfatninger av, forventninger til og vurderinger av seg selv. Fokus er på høysensitive barns generelle selvoppfatning. Denne er et resultat av de erfaringene som gjøres i samspill med andre mennesker, og hvordan barna tolker disse erfaringene. Derfor er attribusjonsmekanismer og ulike forklaringsmåter barn benytter seg av viktig for utviklingen av selvoppfatningen. Ifølge Mead blir barn klar over hvem de er ved å speile seg i reaksjonene til signifikante andre i deres miljø. Lærere er et eksempel på slike viktige personer i barnas liv, og det vil derfor være av betydning hvilke holdninger lærere har til de særlig sensitive barna, og hvordan lærernes responser og reaksjoner tolkes av dem. Sosialpsykologien argumenterer for at disse holdningene raskt internaliseres av barna, og at de dermed vil kunne utvikle en atferd og en selvoppfatning som er i tråd med det de ser i det sosiale ”speilet” læreren representerer. Risikoen for selvoppfyllende profetier er tydelig. ”Selvoppfatningen har en helt avgjørende innflytelse på en persons kapasitet til å oppnå bestemte nivåer av en ferdighet.” (Duesund, 2001, s. 76).

Kapitlet har også tatt for seg sentrale kilder til selvoppfatning i skolehverdagen. Mestringserfaringer innenfor områder som er psykologisk sentrale for barnet og miljøet spiller en viktig rolle for utviklingen av mestringsforventning, og dermed for selvoppfatningen. Utviklingen av attribusjonsmønstre der elevene føler at de har kontroll over utfallet er også blitt presentert som en viktig kilde til positiv selvoppfatning. Å attribuere nederlag til stabile personlige faktorer som lav evne vil tilsvarende bidra til en negativ selvoppfatning.

Et barns selv vurdering er også avhengig av hvordan han eller hun persiperer seg selv og sine prestasjoner sammenliknet med andre i sin referansegruppe. Skoleklassen er en sentral referansegruppe for skoleelever, og det trekkes frem i litteraturen at dette er en sammenlikningsgruppe barn ikke kan velge bort. Dermed har elevene færre muligheter for å beskytte sin selv vurdering. Utfallet av sosial sammenlikning er alltid subjektiv og påvirket av det barnet som foretar sammenlikningen.

Avslutningsvis har kapitlet belyst ulike mestringsstrategier og beskyttelsesstrategier barn kan benytte seg av for å beskytte sin selv vurdering. Eksempler på selvbeskyttende attribusjon er at elever forklarer suksess med personlige egenskaper og nederlag med ytre faktorer som uflaks, eller devaluerer viktigheten av å gjøre det bra på områder der barnet ikke lykkes. En annen strategi barn kan benytte er å unnlate å gjøre en god innsats, slik at nederlag alltid kan forklares med at han eller hun ikke gjorde et forsøk. Dermed slipper de å komme til den konklusjonen at de ikke har det som skal til.

Videre vil jeg sette denne kunnskapen om utvikling og påvirkning av barns selvoppfatning i relasjon til det særlig sensitive barnet i skolen.

5 Sammenhengen mellom skoleerfaringer og selvoppfatning hos høysensitive barn

Dette kapitlet drøfter mulige sammenhenger mellom ulike skoleerfaringer og høysensitive barns selvoppfatning. Innledningsvis belyses ulike strategier disse barna kan ta i bruk for å beskytte seg selv mot overstimulering i skolehverdagen. Deretter drøftes kulturens betydning for holdninger til sensitivitet og hvordan dette kan påvirke barnas selvoppfatning. Andre tidligere beskrevne kilder til selvoppfatning vil så hver for seg drøftes i relasjon til høysensitive elevers særlige styrker og utfordringer.

5.1 Høysensitive barns strategier for å unngå overstimulering i skolen

”Temperament preferences for high or low levels of stimulation are also likely to lead to different adaptive strategies.” (Rothbart, 2011, s. 141)

Mange av de utfordringene høysensitive barn strever med skyldes deres sårbarhet for å bli lettere overstimulert enn andre barn, i et miljø med samme mengde stimuli. Følelsen av å bli overveldet på denne måten er ubehagelig, og kan også oppleves som skremmende for et barn som ofte ikke forstår årsaken til de sterke og tilsynelatende plutselige reaksjonene sine (Delskov & Sonne, 2014). I overstimulert tilstand vil barnet ikke være i stand til å prestere like godt som når han eller hun er i balanse. Høysensitive elever presterer dermed ofte dårligere når de blir nøye observert eller er under tidspress (Aron, 2004). Det sterke ubehaget som følger det å bli overstimulert gjør at det er svært vanlig for særlig sensitive å utvikle strategier for å unngå denne tilstanden. Dette anses som viktig informasjon ettersom disse strategiene vil kunne prege barnets atferd på skolen og slik påvirke deres skoleerfaringer.

Barns mestringsstrategier og tilpasninger til miljøet er alltid begrenset av de mulighetene som er tilstede i den enkelte situasjonen (Rothbart, 2011). I skolesituasjonen er dette særlig interessant ettersom det å møte opp på skolen ikke er valgfritt. Det er interessant å stille spørsmål om det høysensitive barnet vil kunne ty til utagerende atferd når flukt fra situasjonen ikke er en mulighet, eller av samme grunn isolere seg sosialt. Hva slags ulike alternative strategier finnes i klasserommet?

Det er tidligere beskrevet hvor mange ulike kilder til overstimulering som kan være tilstede i et vanlig klasserom. En viktig faktor er selve barngruppen, som består av medlemmer med mange ulike temperamentsforutsetninger. Høysensitive barn vil ofte opptre med tilbakeholdendet i møte med grupper av barn, for eksempel i en samarbeids- eller lekesituasjon. Under redegjørelsen for det biologiske grunnlaget for karaktertrekket ble det beskrevet at høysensitive benytter seg av denne ”vent-og-se”-strategien i møte med nye situasjoner fordi dette menes å ha en evolusjonær funksjon. Rothbart (2011) mener dette også er en måte å kontrollere stressnivået på for barn som lett overstimuleres. For å unngå å bli overstimulert holder disse barna seg også ofte borte fra lagsport og fra å ta ordet i klassen (Aron, 2002). Lærere intervjuet av Durbach (2011) rapporterte at disse elevene ofte har et behov for å isolere seg sosialt for å takle den sensoriske overstimuleringen fra overfylte, travle og høylytte klasserom. De har også en tendens til å finne på unnskyldninger for å unngå situasjoner de opplever som truende: ”They make up excuses to avoid uncomfortable situations, such as playing games where touching is involved, and parties.” (Durbach, 2011, s. 65).

Det ser altså ut til at høysensitive elever generelt preges av unngåelsesstrategier. De utagerende utbruddene enkelte kan ha er derimot antatt å være en *reaksjon* på overstimulering (Aron, 2002). Avslutningsvis vil jeg imidlertid påpeke at Aron (2004) også understreker at noen særlig sensitive personer gjør det stikk *motsatte* av å unngå overstimulering, og forsøker å leve som om de ikke var høysensitive. Som et resultat risikerer de konstant overstimulering. Dette momentet nevnes i sammenheng med høysensitive voksne, og det blir ikke spesifisert i hvilken grad også barn kan benytte seg av denne strategien. Imidlertid kan det tenkes at også barn kan begynne å undertrykke sin høysensitivitet dersom de gjentatte ganger får negative reaksjoner fra miljøet. Dette er også barn som fort sanser hva lærere ønsker fra dem, og som ofte er villige til å strekke seg langt for å tilfredsstille andre (Aron, 2002). Alternativt kan denne informasjonen være viktig i et forebyggingsperspektiv med mål om at disse barna slipper å føle at de må undertrykke disse sidene av sin personlighet når de blir eldre.

5.2 Kulturens betydning

”The qualities seen as ‘difficult’ in children, for example, at least partially depend on culture.” (Rothbart, 2011, s. 150).

Et gjennomgående drøftingsmoment i litteraturen brukt i denne studien er kulturens holdninger til følsomme og høysensitive voksne og barn. Det sentrale spørsmålet er hva slags personlighet og atferd den enkelte kulturen og det enkelte miljøet verdsetter og belønner, samt hvilke forventninger som formidles til barna som vokser opp i det. Sosialpsykologien og Meads speilingsteori forklarer hvordan barns oppfatning av seg selv dannes ved at de speiler seg i andres reaksjoner på seg selv. Spørsmålet er dermed hva slags speil de kulturelle holdningene og forventningene utgjør for de særlig sensitive barna.

5.2.1 Kultur og miljø påvirker psykologisk sentralitet

Begrepet *kultur* brukes av Larsen & Buss (2010, s. 318) som "*a set of standards for many behaviors.*" Termen er svært kompleks, men kan ses på som et sett av verdier, normer og tradisjoner som er felles for medlemmene av et samfunn. Uansett definisjon er kultur noe som læres og tilegnes gjennom en sosialiseringssprosess (Rothbart, 2011). Slik gjør barn seg opp meninger om hva som eksempelvis er pent og stygt, rett og galt, og nyttig og unyttig ut fra den virkelighetsoppfatningen som preger nettopp deres kultur. Rothbart omtaler spesifikt kulturens betydning for hvilke *temperamentsuttrykk* som vurderes høyt, og hvilke som anses som vanskelige og mindre ettertraktede: "In fact, temperament and the appropriate behavior as specified by the culture do not always agree." (Rothbart, 2011, s. 157)

I denne sammenheng er det særlig interessant at den norske skolen har så mange elever fra andre land og kulturer, med sine verdier og holdninger til sensitivitet. Denne tematikken drøftes imidlertid ikke videre i denne oppgaven. Studien omfatter heller ikke medienes rolle i påvirkningen av hva som tillegges verdi i kulturen.

Duesund (2001) snakker i sin bok om selvoppfatningens *kulturelle dimensjon*. Hun mener at verdier som i en kulturell sammenheng tillegges positiv verdi er vanskelig for et individ å oppfatte som annet enn positive, når han eller hun vurderer seg selv i forhold til dem. Tilsvarende påpeker som nevnt Skaalvik & Skaalvik (1996) i sammenheng med selvbeskyttende strategier, at det er vanskelig å devaluere kvaliteter som er vektlagte og tillagt positiv verdi i miljøet. De understreker viktigheten av miljøets holdninger og verdier ettersom disse utgjør grunnlaget for andres vurdering av en person. En annen essensiell grunn er at vektlagte holdninger og verdier i miljøet overtas av barna gjennom sosialiseringssprosessen. Hva som er og blir *psykologisk sentralt* for et barn blir derfor påvirket av det som betraktes som viktig i barnets kultur og omgivelser. Det som er

psykologisk sentralt for barnet antas igjen å være avgjørende for hvor stor betydning mestringserfaringer og selvvurderinger på ulike bestemte områder har for den generelle selvaksepteringen (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Det har altså stor betydning for barns selvoppfatning hva som vektlegges og vurderes positivt og negativt i barnets omgivelser. I lys av dette vil det være problematisk for et høysensitivt barn å beskytte sin selvvurdering gjennom devaluering dersom de opplever å mislykkes på områder som verdsettes høyt i deres kultur. Dette kan for eksempel være tilfellet dersom miljøet vurderer fryktløshet og emosjonell selvkontroll betydelig høyere enn refleksjon og følsomhet. Mestringsopplevelser på eksempelvis kreative områder vil tilsvarende heller ikke ha like sterk innvirkning på selvoppfatningen dersom omgivelsene kommuniserer at disse områdene har liten betydning.

5.2.2 Høysensitivitet i det moderne samfunnet

Aron (2002, 2006) mener det amerikanske samfunnet favoriserer barn som er sosialt selvsikre, modige og utadvendte, og at dette gjenspeiles i skolene. Hun mener også at mange aspekter ved karaktertrekket blir sett på som en mangel eller karakterbrist ("*flaw*"). Det å gråte plutselig og generelt ha sterke emosjonelle reaksjoner mener hun ses på som en svakhet (særlig hos gutter, hvilket drøftes spesielt i neste avsnitt), samt at kulturen i for liten grad verdsetter høysensitive menneskers styrker som refleksjon, empati og ønske om dybdekunnskap heller en overflatisk fakta. Ettersom temperament er medfødt kan ikke kulturen fjerne det høysensitive karaktertrekket, men den vil kunne påvirke både hvordan det kommer til uttrykk, og hvordan de høysensitive tenker om seg selv: "(...) culture generally, cannot entirely eliminate this individual difference, but it can certainly channel it into tolerated outlets and leave those possessing it with a sense of being wrong or flawed." (Aron, 2004, s. 344).

Aron beskriver altså vanskeligheter høysensitive barn kan møte i den amerikanske kulturen. Innledningsvis i arbeidet med prosjektet gjorde jeg meg derfor noen refleksjoner rundt denne problematikks overførbarhet til den norske kulturen. Trond Haukedal (2014) omtaler denne problematikken knyttet til også vår kultur. Han snakker generelt om det vestlige "hurtigsamfunnet" som han mener preges av prestasjonsorientering og et fokus på det ytre, heller enn det indre livet. Også Frostad (2014) mener vår kultur i stor grad premierer de spontane og utadvendte, og at det å være stille og rolig ofte ses på som asosialt. En stillingsannonse der det søkes etter en "empatisk, intuitiv, tilbakeholden og reflektert

medarbeider” er sjelden vare. Det er ofte selvstendige, handlekraftige mennesker som ønskes på arbeidsmarkedet, og formuleringen ”jobber godt under press” er en gjenganger.

Samtidig må det tas høyde for at forventningene til barn i skolen kan være noe ulike kulturens forventninger til voksne. Majoriteten av høysensitive barn har en innadvendt atferd. Ifølge Lund (2012) er dette elever som raskt stemples som ”snill, flink og stille”. De kan oppleves av lærere som vanskelige å nå inn til, men de er svært sjelden forstyrrende for undervisningen. Tilsvarende påpeker Nordahl et. al (2005) at barn med godt utviklede ferdigheter i å stille kritiske spørsmål og hevde egne meninger kan oppfattes som truende og lite medgjørlike av enkelte lærere, selv om dette er en viktig ferdighet i et barns sosiale kompetanse. Imidlertid er det viktige forskjeller på barn med innagerende atferdsproblemer og høysensitive barn. Plutselige sammenbrudd, raserianfall og ukontrollert gråt som skyldes overstimulering vil utfordre læreren på en helt annen måte enn elever som nærmest kan bli usynlige i sin sjenerte atferd. Det er derfor rimelig å anta at lærerens og miljøets reaksjoner i stor grad vil avhenge av hvilke beskyttelsesstrategier de høysensitive elevene benytter seg av, og hvordan overstimulering kommer til uttrykk hos det enkelte barnet.

Høysensitive barns særlige evne til å fange opp og bearbeide subtile stimuli og nyanser i miljøet gjør dem godt rustet til å oppfatte verbale og nonverbale signaler om miljøets holdninger og forventninger til dem. De har også som nevnt en tendens til å påta seg mye ansvar og kan dømme seg selv hardt dersom de ikke klarer å skape ideelle betingelser for alle (Delskov & Sonne, 2014). Dermed kan det tenkes at dette er elever som er særlig sårbare for påvirkningene kulturen kan ha for andres holdninger til dem. Følelsen av skam og at noe er galt med en er nærliggende dersom disse barna gjentatte ganger opplever negativ oppmerksomhet som følge av sitt medfødte karaktertrekk (Aron, 2004).

5.2.3 Har særlig sensitive gutter spesielt mange utfordringer?

”(...) sensitive men may be seen as immature or even homosexual because of their 'feminine' interests, simply because they have the necessary sensitivity to appreciate flowers, opera, or cooking.” (Aron, 2006, s. 25).

Tradisjonelle kjønnsroller og hva som forventes av gutter og jenter, blir i stor grad formet av den enkelte kulturen (Rothbart, 2011). Hun mener særlig at den kulturelle holdningen til

sjenanse hos barn i stor grad varierer avhengig av barnets kjønn.

Aron (2002, 2006) og Zeff (2010) mener den vestlige kulturen mangler aksept for sterk følsomhet hos gutter og menn. Gutter i den vestlige kulturen har det særlig vanskelig dersom de avslører sin sensitivitet overfor smerte, kritikk, overstimulering eller varhet for andres følelser, påpeker Aron (2002). Gjennom sitt arbeid som psykolog har hun sett svært mange menn som har undertrykket sin indre sensitivitet i en så høy grad at de har mistet en del av sin selvbevissthet (self-awareness). For å unngå den smerten som følger det å være høysensitiv ute blant andre barn kan sensitive gutter ty til eksempelvis overdreven bruk av dataspill som virkelighetsflukt (Aron, 2006).

Aron (2004) trekker imidlertid frem muligheten for at sensitivitet også hos *jenter* i økende grad vil bli sett på som et negativt trekk. Hun mener faren for dette er særlig sterk i kulturer som oppdrar barn til å kunne klare seg i den konkurranse- og markedsorienterte verden. Hun mener hun ser en utvikling der også kvinner i den moderne kulturen kvier seg fra å identifisere seg selv som sensitiv, og heller ønsker å oppfattes som sterk (Aron, 2006).

Jeg har i min litteraturanalyse ikke funnet tilsvarende direkte drøfting rundt holdninger til sensitive gutter i den skandinaviske litteraturen. Imidlertid mener jeg det er en viktig problematikk til refleksjon. I skolen kan det eksempelvis befinne seg eldre lærere som har vokst opp med andre kjønnsroller og holdninger, eller lærere fra andre kulturer med andre forventninger til kjønn, og de høysensitive elevene vil kunne fange opp slike underliggende holdninger. Læreren trenger ikke engang selv være bevisst på dem; særlig sensitive barn oppfatter nonverbale signaler som også kan skyldes underbevisste holdninger hos de voksne (Delskov & Sonne, 2014).

5.3 Lærerens holdninger

Ifølge Mead (1934) blir barn klar over hvem de er ved å speile seg i reaksjonene til signifikante andre i sitt miljø. På skolen er *læreren* en slik signifikant annen, og det viktigste ”speilet” de høysensitive barna ser seg selv i på skolen. Det vil derfor være av betydning hvilke holdninger lærere har til de særlig sensitive barna. Disse holdningene vil blant annet kunne være påvirket av kulturen, som også påvirker hva som oppleves som psykologisk sentralt for læreren selv. Sosialpsykologien argumenterer for at disse holdningene raskt internaliseres av elevene, og at de dermed vil kunne utvikle en atferd og en selvoppfatning

som er i tråd med de reaksjonene de møtes med. Dermed er risikoen for selvoppfyllende profetier klar tilstede. Som tidligere belyst er høysensitive barns naturlige biologiske strategi i møte med utfordringer å utføre den feilfritt, helst på første forsøk. Derfor er de spesielt oppmerksomme på forventninger i omgivelsene, slik at nederlag kan unngås. På skolen er læreren en sentral kilde til slik informasjon, og hans eller hennes holdninger og reaksjoner på de høysensitive barna vil kunne spille en viktig rolle i utviklingen av deres selvoppfatning.

(...) det sensitive barn identifiserer sig med den måde, det bliver mødt på. Bliver det mødt som et hysterisk og belastende barn, vil det inden længe føle sig sådan. Bliver det mødt som et barn, der er lige så værdigt som alle andre børn, vil det også føle sig sådan. (Delskov & Sonne, 2014, s. 158).

Det er imidlertid sentralt i sosialpsykologien at tidligere erfaringer skaper visse forventninger hos både voksne og barn i møte med andre, som danner filtre for tolkning av det som hender med oss (jf. hola-horn-effekten, Lund, 2012). I lys av dette kan en høysensitiv elev få problemer med å komme ut av en negativ sirkel der andres handlinger konsekvent tolkes negativt på bakgrunn av tidligere negative erfaringer i samspill med andre, til tross for en positiv holdning hos lærere. Det å endre en etablert selvoppfatning kan derfor kreve mye og lang tid, blant annet avhengig av hvor befestet den gamle selvoppfatningen er (Duesund, 2001; Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dette kommer jeg tilbake til i kapittel 6.

5.3.1 Anerkjennelse

I sammenheng med læreres holdninger er *anerkjennelse* et viktig begrep. Det å være anerkjennende beskrives av Strømøy (2005) som en holdning hvor essensen er en grunnleggende respekt for barnet og dets unike fenomenologiske opplevelse av verden. For å illustrere kan vi tenke oss et barn som sitter i en elevsamtale med en lærer som sier ”Her kan du snakke om alt”, men der barnet slett ikke opplever at dette er tilfellet. Læreren har sagt det med ord, men kroppsspråk, blikk, tonefall og manglende varme sier noe annet. Barn gjennomskuer lett falskhet hos voksne (Ruud, 2011) og denne evnen er særlig sterk hos høysensitive barn, som oppfatter subtile nonverbale signaler og bearbeider dem dyptgående. I tillegg reagerer disse barna spesielt sterkt når de opplever at voksenpersoner ikke er genuine og autentiske i deres væremåte mot dem (Delskov & Sonne, 2014, s. 47): ”Nogle af disse

børn er meget følsomme over for klichéer i form af manglende autencitet og dybde. De føler sig respektløst behandlet, hvis en person ikke gør sig den ulejlighed at være ægte.”

En anerkjennende holdning må dermed bygge på en genuint opplevd nysgjerrighet, varme og anerkjennelse fra den voksnes side. Anerkjennelse er altså ikke en ferdighet eller en metode, men det er noe læreren *er* som kommer til uttrykk som en grunnleggende holdning i møte med barnet. Det handler om å gyldiggjøre og akseptere den måten barnet velger å framstille seg selv og ulike hendelser på (Ruud, 2011). Dersom læreren møter den høysensitive eleven med åpenhet og anerkjennelse, vil barnet lettere kunne utvikle en slik holdning til seg selv. Men gode holdninger i seg selv gjør liten nytte dersom læreren ikke lykkes med å *formidle* disse til barnet. Denne formidlingen må skje ved bruk av kommunikative ferdigheter (Lassen, 2002). Hvilke kommunikasjonsferdigheter og væremåter som kan bidra til å formidle anerkjennelse til barn med karaktertrekket høysensitivitet vil være et sentralt tema i neste kapittel.

Miljøet og de voksne i barns liv har altså stor makt til å påvirke hva barnet ser på som viktig, og slik påvirke utviklingen av hans eller hennes selvoppfatning. Ved å eksplisitt påpeke at sensitive barns kvaliteter er viktige og nyttige, kan lærere bidra til å gjøre disse områdene psykologisk sentrale for høysensitive elever. Dette momentet vil drøftes videre i kapittel 6.

5.4 Mestringsopplevelser

Som tidligere beskrevet understreker både selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen betydningen av autentiske mestringserfaringer for utviklingen av en positiv selvoppfatning. Et essensielt aspekt ved selvoppfatningen er hvilke forventninger vi har til oss selv, og mestringserfaringer bidrar nettopp til å øke barnets forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver i fremtiden. Tilsvarende vil erfaringer med å mislykkes svekke elevenes forventninger til fremtidig mestring av lignende oppgaver. En hensiktsmessig tilrettelegging for mestringsopplevelser forutsetter at undervisningen er mest mulig tilpasset elevenes forutsetninger. Dersom oppgavene er for vanskeligere vil eleven oppleve å mislykkes, og dermed kunne utvikle mangel på mestringsforventning. Og dersom oppgavene er for enkle vil eleven fratas muligheten til å oppleve at han eller hun øker sin kompetanse.

5.4.1 Betydningen av skoleprestasjoner – reell og opplevd mestring

Skaalvik & Skaalvik (1996) viser til ulike forskningsprosjekter der resultatene indikerer at skoleprestasjoner har en sterk sammenheng med akademisk selvoppfatning. Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og selvoppfatning vil variere med den betydningen skoleprestasjoner tillegges i elevenes miljø. I den norske kulturen tillegges skoleprestasjoner gjerne høy verdi. Skaalvik & Skaalvik (1996) snakker om et *kulturpress* i retning gode skoleprestasjoner. Litteraturen om høysensitivitet beskriver særlig sensitive barn som jevnt over faglig sterke, og det kan dermed se ut til at de har gode forutsetninger for å utvikle en god akademisk selvoppfatning. Elevens faglige eller akademiske selvoppfatning har igjen konsekvenser for hans eller hennes mestringsforventning. Ifølge Bandura (1977) vil dette få følger for elevens innsats og utholdenhet, samt hvordan han eller hun reagerer følelsesmessig på å stå overfor en oppgave. ”Elevenes selvoppfatning får derfor konsekvenser for deres prestasjoner på skolen. Prestasjonene på skolen har igjen betydning for elevenes selvoppfatning.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 14).

Det er imidlertid et viktig moment at den generelle selvaksepteringen i større grad påvirkes av om elevene *tror* de er flinke på skolen, enn av deres *faktiske* skoleprestasjoner (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Skaalvik & Skaalvik (1996) skiller mellom to aspekter ved mestringserfaringer: *reell* og *opplevd* mestring. Reell mestring innebærer den ”objektive” mestringen som kan registreres på en test. Den opplevde mestringen handler om mestring slik den oppleves av eleven selv. Høysensitive barn preges av en sterk kvalitetssans og de kan som nevnt streve med perfektjonistiske tendenser (Aron, 2002). I lys av dette er det grunnlag for å tro at disse elevene har en høyere standard for hva som er en mestret oppgave, og hva som ligger i å være ”flink på skolen.” Selv om den reelle mestringen ofte er høy, kan høysensitive elever stå i risiko for å likevel sitte igjen med en lav opplevd mestring. Denne opplevde mestringen henger blant annet sammen med elevens attribusjonsmønstre. Haukedal (2014, s. 58) mener høysensitive er spesielt disponerte for selvkritikk og for å lete etter årsaker til negative resultater i seg selv: ”De gransker seg selv for å finne en forklaring på opplevelsen.” Det kan altså se ut til at særlig sensitive barn er mer tilbøyelige til å ta stort personlig ansvar for nederlag, og i mindre grad benytter seg av selvbeskyttende attribusjon til stabile ytre faktorer.

HSB er mer tilbøyelig til depressiv realisme – det vil si at når de forhåndsvurderer sine prestasjoner eller hva andre mener om dem, minner de om deprimerede mennesker på den måten at de er temmelig presise i sin bedømmelse, mens folk flest er for positive i sine vurderinger. (Aron, 2002, s. 144).

Disse barna mangler også ofte forståelse av hvorfor de reagerer som de gjør, og dette gir dem en opplevelse av at de er annerledes enn andre og at det er noe galt med dem. Slike gjentatte negative tanker om seg selv gjør at høysensitive barn ofte har et negativt selvbilde, eller en negativ selvoppfatning (Aron, 2002; Delskov & Sonne, 2014; Durbach, 2011).

Det er også tidligere blitt understreket at det er stor forskjell på det høysensitive barnets atferd og væremåte når det er i balanse, og når det er overstimulert og i ubalanse. I overstimulert tilstand vil eleven ikke være i stand til å prestere like godt. Høysensitive elever presterer dermed ofte dårligere når de blir nøye observert eller er under tidspress (Aron, 2004). En naturlig konsekvens av dette er at disse barnas muligheter for mestringsopplevelser vil avhenge av om han eller hun hyppig befinner seg i overstimulert tilstand eller ikke.

5.4.2 Fysiologiske og emosjonelle reaksjoner

I sammenheng med høysensitive barns selvoppfatning synes jeg det er interessant å peke på at også fysiologiske og emosjonelle reaksjoner anses som en påvirkningskilde til mestringsforventning, og dermed også til selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Selvvurderingstradisjonen nevner ikke denne påvirkningskilden, trolig fordi den ser slike reaksjoner som et resultat av at selvvurderingen blir truet. Men forventningstradisjonen ser annerledes på dette forholdet. Bandura (1990) mener nemlig at når et individ opplever reaksjoner som angst og høy puls, signaliserer disse at han eller hun ikke behersker situasjonen. Fordi denne følelsen av å ikke mestre situasjonen kan tolkes som et tegn på inkompetanse, vil vedkommende derfor ha lave forventninger om å mestre tilsvarende oppgaver i situasjoner som utløser fysiologiske og emosjonelle reaksjoner.

Et sentralt kjennetegn hos særlig sensitive barn er, som vi har sett nettopp sterke emosjonelle reaksjoner som kan utløses av tilsynelatende små mengder stimuli (Aron, 2002). De har eksempelvis lett for å begynne å gråte og det skal lite til før de føler seg overstimulerte. Det vil dermed være slik at situasjoner som utløser fysiologiske og emosjonelle reaksjoner vil

være betydelig flere for høysensitive barn enn for deres medelever. Dermed vil de være i risiko for å utvikle lave mestringsforventninger på svært mange områder. Bandura (1990) hevder at slike fysiologiske og emosjonelle reaksjoner både direkte og indirekte kan påvirke et barns atferd ved å påvirke både retningen og kvaliteten av hans eller hennes tenkning. En elev som tviler på sin evne til å takle en situasjon vil betrakte seg selv som sårbar, og tolke mange faktorer i miljøet som farlige. ”Den sårbare eleven har ifølge Bandura en tendens til å dvelle ved hvordan han skal kunne forsvare seg, og dette gjør at mindre energi kan settes inn på å løse vanskene.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 51-52). Parallelt er selvoppfatningen avgjørende for hvordan et barn prosesserer informasjon om seg selv. Mennesker prosesserer generelt lettere informasjon som passer med hans eller hennes selvoppfatning (Larsen & Buss, 2010). Dersom en høysensitiv elev har utviklet en oppfattelse av seg selv som en som ikke takler ulike situasjoner, vil dette derfor kunne bli en selvoppfyllende profeti der han eller hun, bevisst eller ubevisst, ”leter” etter bekreftelse på denne selvoppfatningen, i tråd med hola-horn-effekten.

5.5 Diskrepans mellom reell og ideell selvoppfatning

Skaalvik & Skaalvik (1996) bruker termen *ideell selvoppfatning* om elevens tanker om hvordan han eller hun ønsker å være. Den skiller seg fra den *reelle selvoppfatningen*, som betegner barnets faktiske subjektive oppfatning av seg selv her og nå. Dermed blir også bevisstheten om skillet mellom den reelle og ideelle selvoppfatningen – om at barnet eksempelvis ikke lever opp til sine idealer – en viktig del av elevens selvoppfatning (Duesund, 2001). Rothbart (2011, s. 132) bruker betegnelsen *The idealized self*, og påpeker at denne selvidealiseringen ofte er så urealistisk at den blir umulig å etterleve; ”This means that in everyday experiences, children are likely to be receiving information that they are *not* living up to the person they wish to be.” Når dette skjer vil den ideelle selvoppfatningen oppleves truet, og barnet kan føle sinne, angst og ty til ulike mestringsstrategier tidligere belyst.

Høysensitive barn setter ofte svært høye krav til seg selv både moralsk og prestasjonsmessig. Dermed kan gapet mellom deres reelle og ideelle selvoppfatning bli særlig stort, spesielt dersom gjentakende overstimulering forhindrer dem fra å oppleve mestring i skolen. Tory Higgins (1987) bruker også et begrep om et tredje aspekt ved selvoppfatningen. Hun kaller

dette aspektet *ought self*: personens forståelse av hvordan *andre* ønsker at han eller hun skal være. Dette skiller seg fra det ideelle selvet, som innebærer hvordan barnet selv ønsker å være. Higgins mener at disse mulige utgavene av selvet gir grunnlag for ulike følelser. Dersom det reelle selvet ikke er i tråd med det ideelle, vil barnet kunne føle tristhet og skuffelse. Dersom det reelle selvet ikke passer til hvordan barnet oppfatter at andre vil han eller hun skal være (*ought self*), vil barnet derimot kunne føle skyld og angst (Higgins, 1987). Begge diskrepansene er viktige aspekter ved barns selvoppfatning, og jo større skillene er desto mer vil det slite på barnets selvakseptering (Skaalvik & Skaalvik, 1996, Higgins, 1987).

5.6 Skoleklassen som sosial sammenlikningsgruppe

I kapittel 4 ble det belyst at selv vurderingen også er avhengig av hvordan et barn oppfatter sin prestasjon eller andres vurdering av sin prestasjon i forhold til andres gjennom sosial sammenlikning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Ifølge Festinger (1954) tenderer barn mot å sammenlikne seg selv med en gruppe andre mest mulig like dem selv. Denne gruppen blir kalt barnets *referansegruppe*. Skoleklassen er en sentral sosial sammenlikningsgruppe for barn i skolealderen, som barnet heller ikke kan velge bort. Når sammenlikning med andre i referansegruppen viser at et barn presterer dårlig, har dette negativ effekt på hans eller hennes selv vurdering.

5.6.1 Dissonant miljø

Når en person skiller seg markant fra miljøet på en eller annen måte, bruker Rosenberg (1977) begrepene dissonant kontekst eller dissonant miljø. Miljøet i seg selv er imidlertid ikke dissonant, men blir dissonant for det barnet som skiller seg ut fra miljøet, eksempelvis skoleklassen som det her er snakk om. Det er altså samspillet mellom individ og miljø som er viktig. Høysensitive elever kan blant annet skille seg ut på grunn av atferd, reaksjonsmønstre og verdier. En elev som gjentatte ganger bryter sammen under klasseseturer, jevnlig holder seg utenfor sosiale situasjoner eller reagerer med gråt over å lære om verdens urettferdighet, vil kunne skille seg ut i et miljø der majoriteten har andre temperamentsforutsetninger.

Rosenberg (1977) understreker at et dissonant miljø vil ha negativ virkning på selvaksepteringen. I et slikt miljø vil et barn lettere bli konfrontert med og påminnet de sidene ved seg selv som ikke passer inn i miljøet. Et dissonant miljø vil også bidra til å fokusere oppmerksomheten mot enkelte sider ved personen som kan vurderes negativt i

miljøet (Skaalvik & Skaalvik, 1996). I et miljø der det å være forsiktig og tilbakeholden, reflektere mye og reagere sterkt emosjonelt er vanlig og forventet, vil ikke disse trekkene få denne negative oppmerksomheten. Dersom normene og verdiene i det dissonante miljøene internaliseres av de som avviker fra den, vil dette gi grunnlag for en negativ selv vurdering, i tråd med psykologisk sentralitet.

5.6.2 Goodness of fit

Også temperamentsfeltet har viktige synspunkter på hva som er avgjørende i møtet mellom individ og miljø. Chess & Thomas (1999) utviklet i denne sammenheng ideen om ”*goodness of fit*”. Begrepet beskriver et samspill der forventninger, muligheter og krav i miljøet er passende i forhold til barnets forutsetninger, temperament og personlighet. De tenkte seg altså at en gitt situasjon eller et gitt miljø vil være mer passende (”a better fit”) for noen barn eller for andre, avhengig av barnas temperament. Dette kan altså ses som en motpol til et dissonant miljø. Goodness of fit optimaliserer mulighetene for både trivsel og effektiv læring.

Keogh (2003) knytter ideen om goodness of fit direkte til klasseromssituasjonen. Hun mener det er viktig å spørre seg hvor godt barns temperament og atferdsmønstre passer klasserommets krav, forventninger og begrensninger, inkludert undervisningsformer, lærestoff, fysisk miljø og lærerens eget temperament. Goodness of fit er dermed også nært knyttet til tilpasset opplæring. Keogh nevner eksempelvis barns ulike foretrukne aktivitetsnivå:

For example, 7-year-old Donovan may be overstimulated and overwhelmed in a high activity, 'free-wheeling' classroom but may get along well in a structured program. Naomi may find the high-activity classroom interesting and involving but may be somewhat bored in slower paced programs. (Keogh, 2003, s. 143).

I klasserom med høyt lydnivå, kaotisk innredning og flere pågående aktiviteter er det lite sannsynlig at høysensitive elever vil oppleve goodness of fit. Det samme er tilfellet i klasserom der det forventes raske overganger og at elevene er i stand til å ta avgjørelser innen kort tid. I mindre overstimulerende klasserom, med struktur og rom for fordypning i de temaene det undervises i, er sjansene betydelig større for trivsel og læring for disse elevene – for at ”orkideene” skal blomstre (Aron, 2002). Slik tilrettelegging er et tema i kapittel 6. Et viktig moment er at goodness of fit *ikke* fordrer en direkte match mellom temperamentene til lærer og elev, men en aksept av ulike temperamentsuttrykk og et miljø som ikke stiller

uoppnåelige krav for enkelte barn (Keogh, 2003; Rothbart, 2011). Det vil ifølge Keogh (2003, s. 145) være viktig at lærere i høyest mulig grad kjenner seg selv og sitt eget temperament, samt hvordan disse personlige faktorene påvirker hans eller hennes holdninger, forventninger og relasjoner til elevene sine: ”A slow-to-warm-up teacher may be especially understanding of a shy and inhibited child, whereas another teacher may be impatient with the child.”

5.7 Vurdering og tilbakemeldinger i skolehverdagen

Vurdering av elevers atferd og prestasjoner er en innebygd del av skolen som system. Denne vurderingen er delvis formell og delvis uformell (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Den formelle vurderingen kan ha form av elevsamtaler, konferansetimer og skriftlige kommentarer. Den uformelle vurderingen skjer kontinuerlig gjennom hele den pedagogiske prosessen. Det kan dreie seg om smileansikter i skrivebøker, kommentarer, korrigeringer, hoderisting eller andre tegn som gis i klasseromsundervisningen eller ved individuell veiledning. Særlig sensitive barn er spesielt gode til å oppfatte nonverbale signaler fra andre, og vil derfor oppfatte små nyanser i tonefall og kroppsspråk i slik kontinuerlig uformell vurdering (Aron, 2002). Dette er også samvittighetsfulle barn som legger stor vekt på å oppfylle voksnes krav og forventninger.

Dersom disse elevene opplever å få en sterk overhaling eller straff, vil de dermed reagere sterkt på følelsen av å ha gjort noe galt. Som tidligere beskrevet er det deres naturlige strategi i møte med verden å vurdere nøye alle muligheter for å unngå å gjøre et feiltrinn. Derfor prosesseres all tilbakemelding spesielt dypt, slik at fremtidige feil kan unngås (Aron, 2004). Disse barna reagerer også sterkt ved kollektive avstraffelser og dersom de er vitne til at medelever utsettes for disiplin (Aron, 2002; Durbach, 2011). Denne kunnskapen gjør behovet for en mildere vurderings- og disiplineringsform for disse elevene tydelig.

Både formell og uformell vurdering er reaksjoner fra miljøet som gir høysensitive barn viktig informasjon om seg selv, i tråd med Meads speilingsteori. Lærerens vurderinger fungerer også som tidligere nevnt som råmateriale for den sosiale sammenlikningen. Elevene sammenlikner ikke bare sine prestasjoner direkte seg imellom, men sammenlikner også lærerens vurderinger av seg selv og sine medelever (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

5.8 Oppsummering

Tema for dette kapitlet har vært sammenhenger mellom skoleerfaringer og selvoppfatningen til høysensitive elever. Innledningsvis ble det redegjort for noen vanlige strategier disse barna kan ta i bruk for å unngå overstimulering i skolen. Dette er elever som møter nye situasjoner med tilbakeholdenhet, som kan isolere seg og finne på unnskyldninger for å unngå overveldende sosiale situasjoner. De kvier seg ofte fra å ta ordet i klassen og være sentrum for oppmerksomheten.

Det er også blitt drøftet hvilken betydning kulturen kan ha for holdninger til sensitivitet. Gjennom sosialiseringprosessen overtar barna i stor grad miljøets holdninger og verdier. Ifølge Duesund (2011) og Skaalvik & Skaalvik (1996) er det derfor vanskelig for et barn å devaluere kvaliteter som er positivt vektlagte i omgivelsene. Slik påvirker kulturen hva som blir psykologisk sentralt for både voksne og barn, og dermed selvoppfatningen til høysensitive skoleelever. Aron (2002, 2004), Zeff (2010) og Haukedal (2014) mener den vestlige kulturen premierer sosialt utadvendte og mindre følsomme personligheter, hvilket kan føre til negative holdninger til sensitive barn, spesielt gutter. I lys av Meads speilingsteori vil høysensitive barn speile seg i andres reaksjoner på seg selv, som vil være påvirket av kulturens, og lærerens, forventninger og holdninger til dem. I denne sammenheng er også begrepet anerkjennelse blitt presentert. Strømøy (2005) beskriver anerkjennelse som en holdning der essensen er en grunnleggende respekt for barnet og dets unike fenomenologiske opplevelse av verden. Dette er altså ikke en metode, men en holdning som genuint må kommuniseres til barnet.

I forbindelse med skoleklassen som sosial sammenlikningsgruppe har jeg i kapitlet presentert begrepene dissonant miljø og goodness of fit. Rosenberg (1977) bruker begrepet dissonant miljø når et individ skiller seg markant fra sitt miljø. I et klasserom der majoriteten av barna ikke er høysensitive, kan særlig sensitive elever blant annet skille seg ut på grunn av sine unngåelsesstrategier og reaksjonsmønstre. I et dissonant miljø vil et barn lettere bli konfrontert med de sidene ved seg selv som ikke passer inn i miljøet, og dette kan ha negativ innvirkning på hans eller hennes selvoppfatning. Goodness of fit betegner et samspill mellom individ og miljø der forventninger, muligheter og krav i miljøet er passende i forhold til barnets forutsetninger, temperament og personlighet. Dette kan altså ses som en motpol til et dissonant miljø.

Forholdet mellom særlig sensitive barns skoleerfaringer og selvoppfatning er en kompleks gjensidig påvirkning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Ulike skoleerfaringer vil kunne påvirke ulike sider ved den høysensitive elevens selvoppfatning. Selvoppfatningen gir konsekvenser for elevens mestringsforventning og danner grunnlag for hvordan fremtidige skoleerfaringer tolkes av han eller henne. Elevens selvoppfatning, attribusjonsmønstre og mestringsforventning vil tilsvarende ha stor innvirkning på effekten av ulike skoleerfaringer. Det er altså ikke en enkel oppgave å skulle skape endring i en sterkt befestet negativ selvoppfatning hos et barn. Dersom barnets indre arbeidsmodeller og forventninger i møte med andre er svært negative, er sannsynligheten stor for at ulike skoleerfaringer tolkes i negativ forstand: "Når den grunnleggende holdningen er negativ, teller knapt nok oppturene, mens nedturene går for å være sannheten." (Aron, 2002, s. 141). De negative mønstrene gir også en slags trygghet, fordi de er kjente. Samtidig fungerer de som et forsvar mot nye sterke, negative opplevelser (Delskov & Sonne, 2014). Mange tidligere erfaringer med å mislykkes øker også sjansen for internal attribusjon, og barnet konkluderer med at det er lite han eller hun kan gjøre for å endre utfallet av ulike oppgaver og situasjoner. Tilsvarende vil mestringsopplevelser særlig tidlig i læringsprosessen kunne føre til at enkelte episoder med å feile forklares med tilfeldige og ustabile faktorer som uflaks eller dårlig instruksjon (Bandura, 1977). I sammenheng med høysensitive barns tendenser til perfektjonisme og høye krav til egne prestasjoner, er særlig diskrepansen mellom reell og opplevd mestring og reell og ideell selvoppfatning, samt ulike former for tilbakemelding vært sentrale drøftingsmomenter.

Videre vil jeg presentere mulige måter å tilrettelegge for utvikling av en god selvoppfatning hos høysensitive elever, i lys av denne kunnskapen om sammenheng mellom skoleerfaringer og selvoppfatning hos disse barna.

6 Tilrettelegging i skolen med vekt på utviklingen av en god selvoppfatning

”(...) selv om en høy grad av sensitivitet ikke er en lidelse, krever det lærerens oppmerksomhet, både på grunn av potensialet for gode faglige resultater og på grunn av sårbarheten hos HSB [Høysensitive barn].” (Aron, 2002, s. 293).

Begrepet *orkidébarna*, som ofte brukes om høysensitive barn, uttrykker at disse barna er spesielt følsomme for faktorer i omgivelsene, både positive og negative. Betegnelsen understreker miljøets betydning og impliserer dermed et stort handlingsrom for skolen. Tema for dette kapitlet er ulike tiltak som kan bidra til utviklingen av en god selvoppfatning for høysensitive elever. Innledningsvis belyses relasjonskompetanse hos læreren med vekt på mentalisering og kommunikasjon av anerkjennelse. Deretter tas det opp ulike måter å snakke med barn på om høysensitivitet og temperamentsforskjeller før betydningen av sosial og emosjonell kompetanse belyses. Ulik tilrettelegging av elevenes fysiske og sosiale læringsmiljø settes så i fokus, med vekt på å oppnå høyest mulig grad av goodness of fit for de særlig sensitive elevene. Avslutningsvis drøftes balansen mellom utfordringer og beskyttelse i arbeid med disse barna.

Det må imidlertid understrekes at det ikke finnes en ”oppskrift” på hvordan skolehverdagen bør tilrettelegges for et høysensitivt barn, like lite som det finnes oppskrifter for alle andre grupper barn (Aron, 2002). Alle barn er ulike og dette gjelder også for særlig sensitive elever i skolen. Tiltak og intervensjoner som presenteres her diskuteres dermed på generelt grunnlag, på bakgrunn av hovedkennetegnene på høysensitive barn.

6.1 Relasjonskompetanse hos læreren

”Elever lærer bedre og hører mer på lærere de liker eller som de i det minste respekterer eller stoler på.” (Nordahl et al., 2005, s. 137).

Gode relasjoner mellom lærere og elever er en forutsetning for at undervisning og kommunikasjon skal fungere på en god måte (Nordahl et al., 2005). August & August (2013) mener at arbeidet med høysensitive barn ikke trenger å ta lang tid. Det handler i stor grad om

kvaliteten på voksenkontakten, som ikke måles i tid, men i oppmerksomhet. Det handler om anerkjennelse, og å forstå og respektere barnet. Å være anerkjennende er som tidligere beskrevet en *holdning*, hvor essensen er en grunnleggende respekt for barnet og dets unike opplevelse av verden (Strømøy, 2005). Anerkjennelse innebærer at læreren innleder en *subjekt-subjekt-relasjon* til det høysensitive barnet. Det dreier seg om to subjekter som deler opplevelser, og ikke et subjekt som forholder seg til den andre som et objekt (Schibbye, 1996). I motsatt fall, i en subjekt-objekt-relasjon, tar den voksne definisjonsmakten, og definerer barnets følelser ut fra sitt eget ”ekspert-ståsted” fremfor å vise nysgjerrighet, åpenhet og ydmykhet i møte med barnet (Lund, 2012).

6.1.1 Kommunikasjon av anerkjennelse - Åpenhet, lytting og bekreftelse

I anerkjennende kommunikasjon snakker altså den voksne *med*, og ikke *til* barnet. Å møte et barn med åpenhet innebærer at læreren forsøker å nullstille seg og legge vekk tanker og hypoteser han eller hun sitter med på forhånd (Ruud, 2011). En åpen holdning til et barn, innebærer dermed en genuin nysgjerrighet for barnets indre subjektive liv. I motsatt fall risikeres det en hola-horn-effekt der læreren blir forutinntatt, overser trekk som ikke stemmer med den allerede skapte oppfatningen eller førsteinntrykket, og ubevisst nærmest ”leter” etter aspekter ved barnet som passer med oppfattelsen (Lund, 2012). Dette kan som tidligere beskrevet i sin tur bli en selvoppfyllende profeti, der barnet oppfører seg i tråd med den voksnes holdninger til seg.

Tidligere i oppgaven er høysensitive barns ulike beskyttelsestrategier og reaksjonsmønstre blitt beskrevet. Slik kunnskap gjør det særlig tydelig hvor viktig det er å møte et barn med den holdning at all atferd er meningsfull, og med et ønske om å utforske hvorfor det enkelte barnet oppfører seg som det gjør. Uten en åpen og undrende holdning til barn og hans eller hennes indre liv, er sannsynligheten betydelig høyere for at høysensitivitet ikke ses som en mulig årsaksforklaring til sammenbrudd, raserianfall og tilbakeholdenhet.

Lytting er nært knyttet til åpenhet (Schibbye, 1996). Lund (2012) definerer lytting som det å ta i bruk alle sanser for å prøve å oppfatte hva som virkelig formidles. Det er å gi barnet plass, være mottakelig og gi oppmerksomhet. Det handler ikke bare om å lytte til hva barnet sier, men til barnets kroppsspråk og andre kommunikative uttrykk. Begrepet bekreftelse kan forstås som det å gi kraft til den andres opplevelse (Strømøy, 2005). Utfordringen er å få tak i

barnets egne refleksjoner om sin situasjon, ta dem på alvor og ikke avfeie dem fra et voksenperspektiv. ”Barn utvikler en god selvfølelse ved å bli tatt på alvor, og de vil da også utfolde mer av sine ressurser.” (Strømøy, 2005, s. 57). Høysensitive barn har et stort behov for å bli forstått, og kan bli veldig mismodige dersom de eksempelvis opplever at læreren ikke tror på ham eller henne (Delskov & Sonne, 2014). *Tillit* er dermed også en viktig faktor i anerkjennelsen av særlig sensitive barns subjektive opplevelser.

6.1.2 Mentalisering

Mentalisering viser til menneskers metakognitive evne til å reflektere over egne og andres tanker og følelser (Lund, 2012). Sentralt er hvordan både barn og voksne forstår egne og andres handlinger som et meningsfullt resultat av intensjoner, verdier og ønsker. Begrepet inneholder både en selvreflektiv og en mellommenneskelig komponent; det handler om å forstå andre innenfra og seg selv utenfra. Hvis vi ser dette i relasjon til vår kunnskap om hola-horn-effekten og risikoen for selvoppfyllende profetier i møte med høysensitive barn, blir relevansen av mentaliseringsferdigheter hos læreren særlig tydelig. Det innebærer å kunne skille egne følelser fra andres (Lassen, 2002). Læreren kjenner seg selv og er klar over at unnvikende blikk og en forsiktig stemme, eller sterke emosjonelle utbrudd skaper noen oppfatninger om barnet i ham eller henne. Men i stedet for å la denne oppfatningen styre, vet læreren at dette er hans eller hennes *egne* oppfatninger knyttet til *egne* tidligere erfaringer, og ikke sannheten om barnet. Slik blir nysgjerrigheten bevart i møte med barnet, uten at læreren må ”late som” at slik atferd ikke gjør noe med ham eller henne. Mentalisering er slik nært knyttet til anerkjennelse, til åpenhet, bekreftelse og til lytting. Det er umulig å forstå oss selv eller andre fullstendig, og nettopp derfor er åpen refleksjon, undring og nysgjerrighet helt sentralt i møte med særlig sensitive barn.

Ifølge Lund (2012) er det langt vanskeligere for et barn å gi avkall på en selvoppfatning dersom denne er vurdert og dømt av andre. Aksept og anerkjennelse fra læreren kan gjøre det mulig for barnet å føle at han eller hun eier og har rett til sin måte å oppleve verden på, og *nettopp derfor* kan velge å forandre eller gi slipp på den! (Schibbye, 1996). På denne måten kan anerkjennelse bidra til å skape endring i en fastnet negativ selvoppfatning; dersom *du selv* eier og har rett til ditt bilde av deg selv, er det også *du* som har makt til å forandre på det eller gi avkall på det.

Gode mentaliseringsferdigheter vil også kunne bidra til at læreren bevarer roen i opphetede situasjoner med høysensitive elever (Delskov & Sonne, 2014). Disse barna trenger rolige voksne, spesielt når de selv er overstimulerte og opplever å miste kontroll. Dersom omgivelsene reagerer med uro eller affekt, forsterker dette barnets indre stressnivå. Det er også en risiko for at høysensitive barn tenker at de må være veldig ødelagte og vanskelige barn, ettersom de kan få voksne til å miste kontrollen på den måten (Aron, 2002). Delskov & Sonne (2014) påpeker imidlertid forskjellen på å anerkjenne og å dvele for lenge ved høysensitive barns følelser. Når følelsen er blitt akseptert og benevnt kan barnet også ha nytte av å bli avledet, slik at barnet ikke unødvendig blir ”sittende fast” i den negative følelsen.

6.2 Å snakke med barn om høysensitivitet

Det er tidligere i oppgaven blitt beskrevet at høysensitive barn ofte mangler forståelse for årsakene til sin atferd og sine reaksjonsmønstre. De kan oppleve plutselige sammenbrudd som følge av overstimulering og reagere sterk emosjonelt uten å forstå hvorfor. Dette kan oppleves svært skremmende, samt gi dem en opplevelse av at de er annerledes enn andre og at det er noe galt med dem. Slike gjentatte negative tanker om seg selv gjør at høysensitive barn ofte utvikler et negativt selvbylde, eller en negativ selvoppfatning (Aron, 2002; Delskov & Sonne, 2014; Durbach, 2011). Et sentralt tiltak i arbeid med disse barna vil derfor være å jobbe med barns forståelse og aksept av sin unike personlighet, og hva den innebærer av mulige styrker og utfordringer i skolehverdagen.

I lys av drøftingen av den vestlige kulturens holdninger til sensitivitet, er det svært sannsynlig at høysensitive barn vil støte på mennesker som mangler både forståelse av og aksept for deres karaktertrekk og væremåte. Det er umulig for foreldre og lærere å kontrollere hva som blir sagt eller gjort mot særlig sensitive barn når de selv ikke er tilstede – ”du kan bare forberede barnet så han selv kan foreta en korrekt tolkning av det han eventuelt får høre.” (Aron, 2002, s. 142). Tanken er at en god selvoppfatning, kommunikasjonsmetoder og selvhevdelsesferdigheter, i kombinasjon med en forståelse av sitt eget og andres ulike temperamentsforutsetninger, vil kunne ”vaksinere” disse barna mot fremtidige opplevelser som ellers kunne ha hatt svært negativ innvirkning på barnets selvoppfatning. Selvhevdelsesferdigheter og andre strategier og verktøy vil tas opp i senere avsnitt. Først er

tema hvordan lærere kan bidra til å øke høysensitive barns forståelse og aksept av sin sensitivitet.

6.2.1 Å hjelpe barn til å forstå seg selv

Høysensitivitet er et medfødt karaktertrekk, ikke en sykdom. Å forsøke å ”kurere” et barns høysensitivitet er dermed en tapt sak. Det nytter altså ikke å si ”Hold opp med å være så følsom. Ikke tenk mer på det. Lær deg å si pytt, pytt.” I stedet trenger disse barna informasjon og konkrete strategier for å takle sine utfordringer (August & August, 2013; Durbach, 2011; Haukedal, 2014).

Ifølge Keogh (2003) spiller lærere en sentral rolle for å hjelpe barn med å forstå sitt eget temperament, og hvordan disse individuelle karaktertrekkene kan påvirke deres atferd på skolen. En strategi hun trekker frem er at læreren beskriver og diskuterer sitt eget temperament og atferdsmønster med elevene sine. Dermed vil barna bli introdusert for at mennesker, også voksne, varierer i temperament og personlighet, og at dette er noe som gjør oss alle unike. Elevene kan slik lære gjennom en signifikant annens eksempel at personlige forskjeller er noe verdifullt, og at elevene derfor ikke skal strebe etter å være mest mulig lik sine medelever. Dette vil også kunne åpne opp en dialog om slike individuelle forskjeller, hvilket forhåpentligvis vil føre til åpne holdninger hos elevene for både seg selv og andre (Keogh, 2003). Gjennom å lære både om sitt eget temperament og hvordan dette skiller seg fra andres, gis den høysensitive eleven mulighet til å forstå seg selv i relasjon til ikke-høysensitive voksne og barn (Aron, 2002). Slik informasjon vil derfor gi disse barna muligheter for alternative tolkninger av både egen og andres atferd, samt egne mestrings- og nederlagserfaringer. I møte med eksempelvis kritikk kan barnet lære seg å undersøke hva som er riktig i den og hva som ikke er det (Delskov & Sonne, 2014). En kritisk bemerkning fra en annen kan stamme fra at han eller hun mangler forståelse for at noen mennesker er mer sensitive. Kanskje reagerer ikke det mennesket på samme måte på kritikk, og tenker derfor ikke over at andre kan bli lei seg av å høre sånne uttalelser. Barnet får slik anledning til å ”justere” og reflektere rundt det speilet andres reaksjoner utgjør, og dermed påvirkningen på selvoppfatningen, i tråd med sosialpsykologien og Meads (1934) speilingsteori.

Samtaler om temperament må være tilpasset barnets alder (Aron, 2002). Rothbart (2011) trekker blant annet frem en metodikk der fire dukker med ulikt temperament blir brukt for å

illustrere temperamentsforskjeller for skolebarn. Dukkene snakker med barna om individuelle forskjeller, og sammen med dukkene arbeider barna med å løse ulike problemer som kan oppstå for de forskjellige personlighetene. Det er viktig at de høysensitive barna forklares at de ikke er alene om å være sensitive, og at alle har noen fremtredende karaktertrekk med sine fordeler og sine ulemper (Aron, 2002). Som eksempel kan vi si til et særlig sensitivt barn: ”Har du lagt merke til at det virker som noen mennesker er født med et veldig hissig temperament? Mens andre er alltid like blide. Du er født slik at du er sensitiv overfor mange ting. Andre er ikke det.” (Aron, 2002, s. 170). Det vil også være en god hjelp for barnet å lære å se når det er overstimulert og i ubalanse, og at han eller hun ikke skal vurdere seg selv så strengt i denne tilstanden. For et overstimulert barn fungerer ikke optimalt.

I arbeidet med sin doktorgrad utarbeidet Durbach (2011) en illustrert bok ved navn *The Sensitive Hero*. Hovedpersonen er en sensitiv gutt, og leseren følger hans tanker og følelser i ulike situasjonen. I analysen av avhandlingen konkluderer Durbach med at en slik bok også kan være et hjelpsomt verktøy for lærere i arbeidet med å skape bevissthet om høysensitivitet.

6.2.2 ”Det er lov å gjøre feil” – hjelp til realistisk selvoppfatning

Høysensitive barns redsel for å gjøre feil og ofte uoppnåelige krav til seg selv og egne prestasjoner, utgjør en sentral trussel mot en positiv utvikling av deres selvoppfatning. De trenger derfor særlig hjelp og støtte til å tillate seg selv å gjøre feil, og til å se dette som en naturlig del av en læringsprosess (Aron, 2002; Delskov & Sonne, 2014).

Skaalvik & Skaalvik (1996) anbefaler lærere å stimulere elevene sine til å se feil som en helt normal del av det å lære noe nytt, samt til å gi dem mulighet til å se at de forbedrer seg. Det er imidlertid avgjørende at lærerne selv aksepterer feiltrinn hos både seg selv og barna. Ellers vil den høysensitive eleven gjennomskue at dette bare er noe læreren sier. Å forklare hensikten med skolen kan være et hensiktsmessig verktøy: særlig sensitive barn har behov for å forstå at de er på skolen for å lære, og at det ikke er en prøve (Delskov & Sonne, 2014). Ifølge Skaalvik & Skaalvik (1996) er tilpasning av undervisningen en forutsetning for at elever skal kunne se på det å gjøre feil som en naturlig del av læringsprosessen i det lange løp. Å utvikle et slikt syn på feil krever at elevene erfarer at arbeid og innsats nytter, og slike erfaringer gjøres når undervisningen er tilpasset elevenes forutsetninger, og fokus holdes på læring og personlig forbedring. Dersom undervisningen ikke differensieres og fokus er på

hvordan en klarer seg sammenliknet med de andre elevene, vil det bli oppfattet som truende å gjøre feil, og elevene vil forsøke å unngå dette (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

Aron (2002) understreker imidlertid at det ikke dreier seg om å gi de høysensitive barna en urealistisk og overdreven selvoppfatning, men en positiv realistisk holdning til seg selv. Det handler om å hjelpe barna til å akseptere både feiltrinn og sine egne skyggesider; alle har vi dem! Dermed kan læreren kanskje være med å påvirke barnas opplevde mestring, fordi også feiltrinn inngår i kriteriene for mestring. Ved å tydelig akseptere at barna prøver og feiler, og slik senke kravene til feilfrihet, vil også barnas "*ought self*" justeres, og diskrepansen mellom ideell og reell selvoppfatning forhåpentligvis bli mindre i det lange løp.

6.2.3 Å smi mens jernet er kaldt

Høysensitive barn strever med å lære nye ting når de er opphissede, urolige eller overstimulerte. August & August (2013) presenterer derfor prinsippet om *å smi mens jernet er kaldt* i arbeid med disse barna. Det handler om å utnytte de stundene der barnet er mest mulig i balanse, og mottakelig for ny stimuli og læring. Strengt formaning og disiplin mens barnet er overstimulert er lite hensiktsmessig. Lånskan (2015) anbefaler en time-out i noen minutter der barnet kan finne tilbake roen. Deretter kan lærer og elev snakke om problemet og komme frem til en løsning. "En god forklaring på grenser, krav og regler når barnet er falt til ro, hjelper det til å lære og føle seg god nok, når det blir iredrettsatt." (August & August, 2013, s. 24). Delskov & Sonne (2010) kaller det *fredstid*: et tidspunkt der både lærer og elev er i balanse. Ytterligere råd for disiplin og korreksjoner vil tas opp i et senere avsnitt i dette kapitlet.

I samtaler med høysensitive elever er det fare for at den voksne snakker så mye at barnet blir stille og innesluttet, fordi han eller hun ikke greier å komme på noe å si like fort som den voksne (Aron, 2002). Barnet tenker over og prosesserer det som er blitt sagt, og innen et godt svar er blitt gjennomtenkt kan læreren allerede ha skiftet tema. For å gi barnet rom for å svare i eget tempo, er det derfor viktig å legge inn små pauser i samtalene og vise tålmodighet. Aron (2002) påpeker også at lærerens oppmerksomhet i seg selv kan bidra til å øke det høysensitive barnets stimulering. Selv om læreren bare prøver å være hjelpsom, mener hun det er viktig å huske på dette i samtaler med disse elevene. Det kan for eksempel være lurt å ikke tvinge barna til å holde øyekontakt over lengre tid, og snakke i en rolig tone.

6.3 Sosial og emosjonell kompetanse

For å oppnå en god tilpasning i skolen må en elev både kunne kontrollere sin egen atferd, og vise initiativ. Både lærere og medelever stiller med forventninger som skal innfris. Ogden (2009) omtaler *sosial kompetanse* som relativt stabile kjennetegn i form av ferdigheter, kunnskaper og ikke minst holdninger, som muliggjør å etablere og holde på ulike sosiale relasjoner. Sosial kompetanse kan operasjonaliseres til et stort mangfold av sosiale ferdigheter (Gresham & Elliott, 1990). I denne oppgaven vil jeg trekke frem ferdigheter i *selvkontroll* og *selvhevdelse*; områder som kan by på utfordringer for høysensitive elever. Sosial og emosjonell selvpoppfatning er viktige aspekter ved elevenes generelle selvakseptering, og erfaringer med høy opplevd mestring på disse områdene kan dermed ha positiv innvirkning på deres generelle selvpoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996).

6.3.1 Selvhevdelsesferdigheter

Høysensitive barn er tilbøyelige til å bruke svært mange krefter på å sørge for at andre har det bra. De er dermed også i risiko for å forsømme egne behov (Delskov & Sonne, 2014). Fordi de ofte er arbeidsomme, medgjørlige og snille, er de i fare for å bevisst eller ubevisst utnyttes av både medelever og lærere (Aron, 2002; Durbach, 2011). Barna trenger hjelp til å huske på at de ikke bare skal ta vare på andre, men også skal passe på seg selv. Ferdigheter i *selvhevdelse* omfatter å kunne hevde egne meninger og rettigheter på en positiv og tydelig måte, presentere seg, ta initiativ og motstå negativt gruppepress (Gresham & Elliott, 1990). Det handler om å ta ansvar for å formidle egne behov og meninger, uten å trække på andre.

Kunnskap om forskjeller i temperamentsforutsetninger kan være et godt utgangspunkt for å forstå nødvendigheten av selvhevdelsesferdigheter. Den høysensitive eleven trenger å vite at ikke alle barn oppfatter subtile hint i kommunikasjon, og at tydelig selvhevdelse derfor er nødvendig. Aron (2002, s. 147) understreker viktigheten av at disse barna lærer å bruke uttrykk som "Det er min tur", "Ikke gjør det, jeg liker det ikke" og "La oss gjøre det på min måte denne gangen". Dette krever mye trening der eleven konsentrerer seg om én situasjon og én person av gangen, og får hjelp til å sette ord på sine opplevelser og trening i å si nei. Fordi disse barna er verdiorienterte og empatiske, er det også viktig at de får høre at de er en god venn og et godt menneske, også når de passer på seg selv og sier hva de har behov for. Tidligere i oppgaven ble det diskutert om høysensitive elever har visse personlighetstrekk

som gjør dem mer sårbare og utsatte for mobbing. Ifølge Olweus (1974) går ikke potensielle plagere etter hvem som helst, men etter ofre som har vanskeligheter med å forsvare seg fysisk eller verbalt. Særlig sensitive barn virker ofte usikre sosialt, og dette kan gjøre dem til potensielt attraktive mobbeofre (Durbach, 2011). Også deres sterke emosjonelle reaksjoner øker sårbarheten deres, fordi de som mobber ønsker reaksjoner fra ofrene, som bekreftelse på makten de har over dem (Zeff, 2010). Å få trening i både selvhverdelsesferdigheter og emosjonell selvkontroll anses derfor som et viktig tiltak for å forebygge mobbing. Andre tiltak mot mobbing, samt hvordan mobbesituasjoner bør håndteres er utenfor studiens felt.

Under trening av disse ferdighetene er det viktig at læreren peker på fremgang og gir barna mye ros (Aron, 2002). Det er imidlertid viktig at rosen som gis disse barna er autentisk og ektefølt. I motsatt fall vil det undergrave troverdigheten av ros i fremtiden, og barnet kan tolke den voksnes overdrivelse som at de er så håpløse at de voksne må lyve for å gi trøst (Aron, 2002). Barna skal ikke føle seg presset, men oppmuntres og støttes i å bli kjent med og kommunisere egne meninger og behov. *"Don't push. Encourage!"* (Keogh, 2003, s. 155).

6.3.2 Gi strategier - hjelp til selvregulering og emosjonell kompetanse

"Sometimes we have emotions, and sometimes emotions have us." (Larsen & Buss, s. 570).

Emosjonell kompetanse kan betegnes som elevenes evne til å gjenkjenne og regulere følelser. Det dreier seg om empati og å ta hensyn, men også bevissthet om egne følelser. Å utvikle ordforråd til å snakke om disse, og evnen til å mestre negative følelser på måter som ikke er til skade for barnet selv eller andre er også vesentlig (Saarni, 2002, ref. i Woolfolk, 2004). Selvkontrollferdigheter dreier seg om å ha en viss tankemessig kontroll over egne følelser, slik at ikke alle følelser får fritt spillerom helt uavhengig av individets vilje (Ogden, 2009). Det handler ikke om å undertrykke og ignorere følelser, men om å utvikle en viss viljestyrt kontroll av når og hvordan disse følelsene skal uttrykkes.

Å øke elevens bevissthet om sitt eget temperament er et viktig steg mot å hjelpe dem til bedre selvreguleringsferdigheter (Keogh, 2003). Det handler ikke om å gi dem unnskyldninger for dårlig oppførsel. Snarere dreier det seg om å hjelpe dem til å forutse når og i hvilke omstendigheter de kan møte problemer, samt gi strategier og øke deres ferdigheter i å regulere sine responser. I stor grad dreier det seg om å snakke med barnet, normalisere reaksjonene, og sammen trene på god håndtering av følelser (Haukedal, 2014). Delskov & Sonne (2014) påpeker at de høysensitive barna kan føle seg usynlige for seg selv. De kan slite med å fornemme en slags kjerne i seg selv når de opplever så mange tanker og

følelser på én gang. Det er viktig at det særlig sensitive barnet får mulighet til å uttrykke seg. I denne sammenheng er det en fordel for læreren å utforske hvilke kanaler det enkelte barnet foretrekker. Det kan være å uttrykke seg fysisk, male, leke, synge eller noe helt annet (Delskov & Sonne, 2014). Den voksnes *benevning* er også et nyttig verktøy. Når læreren setter ord på og omformulerer hva barnet sier og gjør blir den voksnes respons et tydelig speil, og barnet blir mer synlige for seg selv. Han eller hun får muligheten til å selv sette ord på sine opplevelser, både for seg selv og for omverdenen. Det er imidlertid ikke likegyldig hvilke ord som brukes. Ord som sur, nærtagen og ”flippe ut” er ord som beskriver barnets atferd negativt, og kan gi barnet en følelse av å være en plage. I stedet oppfordrer Delskov & Sonne (2014) til bruk av ord som lei seg, sint, redd eller glad, og være særlig oppmerksom på betoning av ordene. Sarkasme og ironi fanges hurtig opp av høysensitive barn.

For å finne frem til hensiktsmessige strategier for å både forebygge og takle overstimulering kan læreren åpent reflektere over ulike alternativer sammen med eleven. Slik blir den anerkjennende holdningen bevart. Den voksne tar ikke definisjonsmakten og sier at ”Dette føler du, og dette er best for deg”, men respekterer barnets opplevelser og tanker, samt bidrar med råd og et annet perspektiv. Spørsmål til refleksjon kan være: ”Hvordan kan du finne ro?”, ”Hva slags avtaler kan vi lage for hva vi skal gjøre når du opplever undervisningen som ubehagelig?” og ”Hvordan håndterer vi andres kritikk?” (August & August, 2013). Det er også her viktig å være realistisk. Barnet vil oppleve overstimulering av og til. Dersom læreren innstiller både seg selv og elev på at dette ikke er verdens undergang, vil barnet merke at det har den voksnes støtte, og at det er helt ok å bli overveldet av og til (Delskov & Sonne, 2014). Barnet trenger dermed ikke å være redd for denne følelsen – en angst som i seg selv kan bidra til for mye stimulering. Læreren kan også være rollemodell ved å snakke om ulike strategier han eller hun selv benytter seg av når følelsene blir sterke (Woolfolk, 2004).

Også bruk av berøring og massasje, samt mindfulness og yogaøvelser nevnes flere steder i litteraturen som nyttige verktøy for å skape ro og balanse i arbeid med disse barna (Aron; 2002, Delskov & Sonne, 2014, Zeff: 2010).

6.4 Tilrettelegging for optimal grad av stimulering

6.4.1 Fysisk tilrettelegging i klasserommet

Klasserommet er en viktig del av skolens læringsmiljø, og bør av den grunn utformes og

innredes slik at det er både funksjonelt og læringsfremmende (Nordahl et al., 2005). Elever er svært forskjellige og kan ha ulike behov, i tråd med prinsippet om goodness of fit.

Den høysensitive elevens plassering i klasserommet vil kunne påvirke mengden stimuli barnet mottar. Dersom han eller hun sitter på første rekke, vil bevegelsene til elevene bak være utenfor synsfeltet. Barnet kan også sitte litt for seg selv ute til siden, slik at inntrykkene fra de andre blir mindre påtrengende. Hvis barnet virkelig har behov for avskjerming kan pulten plasseres slik at barnet sitter vendt mot en vegg, eventuelt med skillevegger (Delskov & Sonne, 2014).

Særlig sensitive barn kan også ha nytte av dempet belysning, hørselvern, hyppig lufting og passelig klasseromstemperatur (Delskov & Sonne, 2014). For å unngå visuell overstimulering er det hensiktsmessig dersom veggene ikke fylles med dekorasjon og plakater der læreren står og underviser. Høysensitive barn har også stor glede av omgang med natur og dyr (Aron, 2002). Å for eksempel plante og pleie planter kan dermed bidra til disse barnas glede og trivsel på skolen.

6.4.2 Struktur, forberedelse og pauser

Høysensitive barn er generelt ikke glad i overraskelser. Dette skyldes at hver eneste forandring innebærer at han eller hun må bearbeide stimuli som ikke var der før (Aron, 2002). De trives derfor best når de er godt forberedt på nye situasjoner. I lys av dette blir god struktur en viktig pedagogisk tilrettelegging for disse elevene. Struktur dreier seg om tydeliggjøring av forventninger og sammenhenger mellom ulike ledd eller elementer. I et miljø preget av manglende struktur og utydelige forventninger, har elevene lettere for å bli usikre og utrygge. ”For at elevene skal føle trygghet i læringssituasjonen må de blant annet vite hva som forventes av dem.” (Skaalvik & Skaalvik, 1996, s. 124).

Aron (2002) råder lærere til å gi elevene beskjed i god tid om eventuelle forandringer i klasseromsrutinene, eller om spesielle turer eller arrangementer som står på programmet. På den måten kan høysensitive barn få muligheten til å forberede og tilpasse seg, og slipper den overveldende følelsen de kan oppleve når noe kommer brått på dem. August & August (2013) påpeker at ved gjentakende utskiftning av personale i skolen vil det også være

vanskeligere for høysensitive barn å føle trygghet og skape gode relasjoner til lærerne sine. Dersom utskiftning er uunngåelig bør barna forberedes på dette.

Delskov & Sonne (2014) forslår bruk av eggeklokke for å lette på mindre overganger i skolehverdagen og gjøre det tydelig for de høysensitive elevene hvor lang tid de har igjen før de skal gå over til neste aktivitet. Aron (2002) anbefaler også at lærere deler skoleoppgaver og utfordringer opp i små trinn for høysensitive elever. Dette vil særlig gjelde de barna som blir så overveldet av oppgaven de står overfor, eller er så redde for å gjøre feil, at de ikke makter å begynne på den engang. I nye situasjoner er det generelt en god hjelp for barna dersom læreren peker på det som er velkjent eller minner om tidligere situasjoner barnet mestret (Aron, 2002).

Særlig sensitive elever i skolen vil også ha behov for pauser og ro til å bearbeide alle inntrykkene de mottar i skolehverdagen (Aron, 2002). Overstimulering kan forebygges ved at det opprettes stille rom og hjørner på skolen, hvor barnet vet at det kan ta pauser. Andre lærere lager bestemte avtaler med de høysensitive elevene, eksempelvis om at de kan gå en kort tur ute når de kjenner at det blir for mye for dem (Delskov & Sonne, 2014). Slike avtaler må være alderstilpasset, og det understrekes at det ikke er barnets ansvar å si fra når det nærmer seg overstimulering. Antall avgjørelser den høysensitive eleven må ta i løpet av skoledagen bør også reduseres (Aron, 2002). Imidlertid bør eleven oppfordres til å ta enkelte valg, slik at han eller hun kommer i kontakt med egne ønsker og behov. Dette krever tålmodighet hos læreren, og nok tid for barnet til å tenke seg om og ta en beslutning.

6.4.3 Rom for kreativitet og fordypning

Det er tidligere blitt beskrevet hvordan undervisningen kan oppleves som både kjedelige og understimulerende for høysensitive elever. Disse barna har et behov for dybdeforståelse av de emnene det undervises i, og trenger å se mening med det de både gjør og lærer (Aron, 2002). I tråd med teorien om psykologisk sentralitet er det viktig at elevene opplever det som læres som betydningsfullt. Ellers vil ikke mestring på disse områdene ha en stor positiv innvirkning på deres selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 1996). Dersom høysensitive elever ikke gis rom for fordypning eller ser mening med lærestoffet, risikeres det at de kjeder seg, dagdrømmer og mister konsentrasjonen (Aron, 2002). Kreativitet og evne til dyp forståelse av ulike temaer er to av de høysensitive barnas sterkeste sider. I et læringsmiljø der det ikke gis rom for fordypning og kreativitet, vil de særlig sensitive elevene verken få muligheten til

å bli bevisste på disse styrkene, eller til å ta dem i bruk. ”Hvis vi voksne ser styrkerne hos barnene, så hjelper vi med til, at barnet selv bliver bevidst om dem, og det bliver lettere at få dem i spil.” (Delskov & Sonne, 2014, s. 39).

Som nevnt spekulerer Durbach (2011) i sin doktoravhandling på om de høysensitive barna ikke stimuleres nok gjennom den ordinære læreplanen. For å stimulere de høysensitive elevenes vitebegjær og behov for dybdekunnskap kan lærere for eksempel gi kreative skriveøvelser eller komplekse problemer som skal løses. Barna kan også introduseres for bøker som handler om komplekse, moralske spørsmål eller emosjonelle emner, samt tilbys muligheten til å reflektere og diskutere rundt disse temaene. Disse barna trenger fordypende undervisning og kreative lærere (Delskov & Sonne, 2014). Aron (2002, s. 335) sier det slik: ”Vær kreativ overfor høysensitive barn, for det er de.” Høysensitive elever trenger også å få bruke sin fantasi. For dem er det for eksempel ikke nok å kopiere et bilde av skipene til Colombus; de trenger også å reflektere rundt hvordan det føltes å være på disse skipene, hvordan ekspedisjonen endret livet til spanjolene, og hvilken betydning oppdagelsene har hatt for vårt liv i dag (Delskov & Sonne, 2014).

6.5 Disiplin og korreksjoner

Høysensitive elever har behov for en mild form for vurdering og disiplin. Ulike grunner til dette ble presentert i kapittel 5. Det dreier seg blant annet om disse barnas sterke samvittighet, ønske om å unngå feil og leve opp til voksnes forventning, samt deres evne til å oppfatte selv subtile nonverbale signaler fra sine signifikante andre.

Aron (2002) råder lærere til å aldri bruke streng disiplin mot høysensitive barn. Hun mener dette verken er nødvendig eller læringsfremmende. Tvert imot er det direkte skadelig, overstimulerende og virker mot sin hensikt. Tilsvarende oppfordres det i litteraturen til å unngå kollektive avstraffelser, da disse barna er tilbøyelige til å ta fullt ansvar for situasjonen, og reagerer sterkt emosjonelt på denne typen korreksjoner (Aron, 2002, Durbach, 2011). Særlig sensitive elever er som regel svært bevisst på regler og trenger ikke mer irettesettelse enn en mild, forsiktig påminnelse på tomannshånd. Bare tanken på å ha gjort en feil kan være nok til at et høysensitivt barn bryter ut i gråt, og streng disiplin og straff påfører gjerne disse barna skam og forlegenhet. Ifølge Aron (2002) vil de sannsynligvis etter slike opplevelser bare huske fortvilelsen og forbinde den med den aktuelle læreren, og ikke huske mye av det

straffen var ment å skulle lære dem. *"Du vil at lærdommen skal huskes, men ikke straffen."* (Aron, 2002, s. 165). Målet med disiplin og korreksjon av høysensitive elever er i lys av dette å unngå påføring av skam, men bidra til at barnet kan forbedre sin atferd uten at selvpoppfatningen har tatt skade. I denne sammenheng er det hensiktsmessig dersom barnet har fått hjelp til å danne et mest mulig realistisk selvbylde, og en holdning til seg selv der det å gjøre feil er greit. Med en slik holdning vil kanskje ikke iverksettelse bidra til å øke diskrepansen mellom det høysensitive barnets ideelle og opplevde selvpoppfatning.

All gjennomføring av disiplin bør være så konsekvent og forutsigbar som mulig, for å unngå økt engstelse hos høysensitive barn (Aron, 2002). Når et høysensitivt barn skal korrigeres er det også viktig at den voksne er rolig, og at barnet føles seg hørt. Dersom særlig sensitive føler seg urettferdig straffet går det ofte usedvanlig hardt inn på dem (Aron, 2002).

Oppfordringen til å aldri utøve streng disiplin mot høysensitive elever må imidlertid ikke tolkes som at disse barna ikke bør disiplineres eller oppleve konsekvenser overhode. Dersom lærere unnlater å disiplinere disse elevene fullstendig, kan dette sende klare signaler til barna om at de voksne har gitt dem opp (Aron, 2002). Det risikeres at elevene tolker manglende disiplin som at de aldri vil klare å gjøre noe riktig uansett, og at det derfor ikke er noen vits i å prøve å disiplinere dem. Det understrekes derfor at selv de mest famlende og usikre forsøk på å korrigere et særlig sensitivt barn formidler mer omsorg enn om du som voksen fremstår som om du har gitt opp.

6.6 Utfordring og beskyttelse – en balanse

Høysensitive barn er naturlig tilbakeholdne og forsiktige når de står overfor en ny situasjon. De har ofte et behov for å isolere seg sosialt for å takle stimuleringen i klasserommet, og de kan finne på unnskyldninger for å unngå situasjoner de opplever som truende (Durbach, 2011). Dette sparer dem for mange uhell og ubehagelige opplevelser, men fratar dem samtidig både gleder og muligheter til å oppleve at de kan mestre disse situasjonene (Haukedal, 2014). Unngåelsesstrategiene kan slik føre til tap av lærings- og mestringmuligheter, og dermed til opplevelser som kunne bidratt til en styrket positiv selvpoppfatning. Samtidig vil utrygge og stressede barn som utsettes for press til å delta i situasjoner som for dem oppleves overveldende, kunne ta skade av slike opplevelser (Aron, 2002).

Det er dermed viktig å finne en balanse mellom å stille krav til, og beskytte høysensitive elever. Slik kan de unngå overstimulering og opplevelser som vil ha negativ effekt på selvoppfatningen, uten at de fullstendig mister muligheten til å oppleve mestring av ukjente situasjoner. Som et eksempel nevner Zeff (2010) viktigheten av en balanse mellom skjermet alenetid og interaksjon med andre barn. Uten en slik balanse vil det særlig sensitive barnet gå glipp av viktige muligheter til å lære sosiale ferdigheter.

Ifølge Aron (2002) vil trygge høysensitive barn som utsettes for små doser overstimulerende situasjoner tidlig i skoleåret, være *mindre* utsatte for overstimulering i liknende situasjoner senere. Men utrygge og allerede stressede høysensitive barn vil derimot ta skade av slike opplevelser. Hun oppfordrer lærere til å bruke sitt pedagogiske skjønn til å forsøke å fornemme når et barn er modent for nye krav og utfordringer. I tråd med prinsippet om å smi mens jernet er kaldt har barnet mest overskudd til å lære når det i balanse (Delskov & Sonne, 2014). Aron (2002) advarer mot å skjerme elevene fullstendig fra det som er vanskelig for dem, for eksempel muntlige presentasjoner i klassen. Dette vil kunne få de særlig sensitive barna til å tvile på egne evner og sine muligheter for mestring i fremtiden. Det er også viktig at lærere ikke bare *går ut fra* at et høysensitivt barn vil mislike en aktuell situasjon. I tråd med en anerkjennende holdning til barnet skal ikke den voksne ta definisjonsmakten og bestemme hva barnet ikke vil ha glede og nytte av, men barnet selv må få anledning til å ta stilling. Det kan være en utfordring for lærere å takle det høysensitive barnets redsel og tvil i møte med nye utfordringer, og ikke ta den enkle veien og skylde på at ”Hun vil ikke.”

Aron (2002) understreker også betydningen av å forberede barna trinnvis på nye utfordringer, og så langt det er mulig sørge for at hvert trinn er vellykket. En slik fremgangsmåte støttes av Bandura (1977), som vektlegger mestringsopplevelser tidlig i læringsprosessen for å fremme mestringsforventning og hensiktsmessige attribusjonsmønstre. Høysensitive barn bør utsettes for en stor variasjon av opplevelser, bare ikke for mange av gangen (Aron, 2002). Det dreier seg altså ikke bare om *hva*, men også *når* og *hvordan*, i arbeidet med disse barna.

6.7 Oppsummering

Barns selvoppfatning danner basis for en forståelsesramme som påvirker hvordan han eller hun forstår fortiden og nåtiden, og for hvordan barnet tenker om sin egen fremtid (Larsen & Buss, 2010). Det er i dette kapitlet blitt presentert ulike måter læreren kan påvirke denne

forståelsesrammen på, innenfor klasserommets rammer. Det er blitt drøftet flere ulike tilretteleggingsmuligheter for utviklingen av en positiv selvoppfatning for høysensitive elever. En anerkjennende holdning hos læreren ses som en forutsetning for god gjennomføring av alle tiltakene presentert i studien.

Funnene i litteraturen tyder på at de høysensitive elevene vil ha nytte av informasjon om individuelle forskjeller i personlighet, og om seg selv og sine reaksjonsmønstre. Dette vil kunne bidra til en økt forståelse og aksept av hvorfor de reagerer som de gjør på stimulerende situasjoner, samt gi dem mulighet til å forutse under hvilke omstendigheter de kan støte på utfordringer og under hvilke betingelser de fungerer optimalt. De trenger særlig hjelp og støtte til å tillate seg selv å gjøre feil, og til å se dette som en naturlig del av læring.

En utvidet forståelse av både eget og andres temperament i kombinasjon med aksept og anerkjennelse fra læreren, gir særlig sensitive elever muligheten til å forstå seg selv i relasjon til ikke-høysensitive voksne og barn. Slik informasjon vil derfor gi disse barna muligheter for alternative tolkninger av egen atferd, mestrings- og nederlagserfaringer, samt andres reaksjoner på dem selv. Barnet får slik anledning til å reflektere rundt det speilet andres reaksjoner utgjør, og dermed kan påvirkningen på selvoppfatningen justeres. Samtidig er det ønskelig at aksept av individuelle forskjeller vil kunne hjelpe disse barna med å senke de høyere kravene til seg selv, og bidra til et mindre skille mellom ideelt og reelt selv og reell og opplevd mestring. Samtidig fremhever litteraturen betydningen av selvhevdelsesferdigheter og strategier for å gjenkjenne og takle sterke følelser, for å blant annet forebygge mobbing og utnytting av disse barna.

Parallelt kan læreren tilrettelegge pedagogisk for en optimal grad av stimulering for de høysensitive elevene. Dermed arbeides det for høyest mulig grad av goodness of fit, der miljøets krav passer til elevenes forutsetninger. Slik tilrettelegging vil også gjøre miljøet mindre dissonant, og barna slipper å jevnlig konfronteres med sine svakheter. Mer fokus kan dermed rettes mot elevenes sterke sider, noe som har positiv innvirkning på selvoppfatningen. Slik tilrettelegging kan blant annet innebære gunstig plassering av elevene i klasserommet, rom for kreativitet og fordypning i undervisningen, og en konsekvent, men mild form for disiplin.

7 Avslutning

Målet med denne litteraturstudien har vært å besvare problemstillingen som ble presentert i innledningen: *”Hvilke spesielle sårbarheter og styrker karakteriserer særlig sensitive barn, og hvilken betydning har skoleerfaringer for utviklingen av deres selvoppfatning?”* Prosjektet har i stor grad tatt utgangspunkt i forskning gjort av den amerikanske psykologen Elaine Aron, og sammenliknet disse funnene med litteratur på områder som temperament, selvoppfatning og sosialpsykologi.

7.1 Oppsummering av hovedfunn

Innholdet i litteraturen brukt i denne studien tyder på at barna som her er i fokus er beskrevet av mange, under ulike navn. Under betegnelsene ”høysensitive barn”, ”særlig sensitive barn”, ”barn som lett blir overstimulert” og ”reaktive barn” beskrives mange av de samme kjennetegnene. Det handler om barn som reagerer sterkere på faktorer i miljøet enn andre. Aron mener høysensitivitet er langt fra et nytt fenomen, men er blitt forsket på og presentert under andre navn, og ikke blitt anerkjent som et selvstendig karaktertrekk.

Ifølge Aron finnes det altså en gruppe barn som er født med et mer følsomt nervesystem enn andre. Karaktertrekket medfører både styrker og sårbarheter. Høysensitive barn er kreative, nysgjerrige, arbeidsomme og samvittighetsfulle. Refleksjon og empati er også sterke sider hos disse barna. Imidlertid er dette elever som lett overstimuleres. Dette er en tilstand der barnet kan oppleve å miste kontrollen, hvilket er både skremmende og ubehagelig for et barn. Høysensitive barn kan derfor benytte seg av ulike unngåelsesstrategier for ikke å komme i slike situasjoner. Disse elevene har også ofte svært høye krav til seg selv og kan ha perfeksjonistiske tendenser. Deres ofte usikre væremåte og sterke reaksjoner kan gjøre dem ekstra utsatte for mobbing. Høysensitive barn er særlig sårbare for utviklingen av en negativ selvoppfatning, blant annet fordi de gjerne setter svært høye krav til seg selv og egne prestasjoner. Høye standarder kan føre til et stort skille mellom ideell og reell selvoppfatning, og reell og opplevd mestring hos disse barna. Det antas at jo større diskrepansen er, jo vanskeligere er det for disse barna å utvikle en positiv selvoppfatning. Opplevd mestring i skolen er en sentral kilde til selvoppfatning i denne tiden av et barns liv.

Resultatene av litteraturstudien tyder på at tilrettelegging for disse barna i stor grad dreier seg om å skape et miljø der krav og forventninger i mest mulig grad er tilpasset barnets

forutsetninger (goodness of fit). I motsatt fall, i et dissonant miljø, blir barnet stadig konfrontert med sine svake sider, hvilket har negativ innvirkning på selvoppfatningen. En anerkjennende lærer som i høyest mulig grad kjenner sine egne reaksjonsmønstre, anses som en forutsetning for iverksettelse av god tilrettelegging knyttet til disse barna. Det konkluderes med at tilretteleggingen i arbeid med disse elevene handler om å bidra til å unngå overstimulering, samtidig med at det gis rom for fordypning og kreativitet. Samtidig trenger barna utvidet forståelse av sitt medfødte karaktertrekk og strategier for å takle de situasjonene som kan by på utfordringer. Disse elevene har også behov for en mildere, men konsekvent form for disiplin og korreksjon. De trenger voksne som er bevisst på balansen mellom utfordring og beskyttelse. Dette er alle tiltak som anses som hensiktsmessige og gode for de aller fleste barn, men som nødvendige for særlig sensitive barn.

7.2 Avsluttende kommentarer og videre anbefalinger

Den norske skolen har som målsetting at alle elever skal oppleve en inkluderende skoletilværelse, der undervisningen er tilpasset deres forutsetninger. På bakgrunn av dette er det grunnlag for å hevde at økt kunnskap og bevissthet rundt høysensitivitet, vil gjøre lærere bedre rustet til å ivareta og tilrettelegge for at høysensitive elever får erfaringer i skolen som bidrar til utviklingen av en positiv selvoppfatning. Dersom lærere mangler kunnskap, risikerer høysensitive barn å bli misforstått, og ikke få den pedagogiske støtten de trenger.

Jeg vil avslutningsvis trekke frem behovet for mer forskning på denne tematikken. Høysensitivitet er et forholdsvis nytt begrep, og det er primært Aron som er opphavsperson til størsteparten av forskningen. Jeg ser mener særlig å se et behov for norsk forskning på høysensitive elever i skolen. Bakgrunnen for dette er at amerikanske studier ikke nødvendigvis er overførbare til norske forhold. Det er også behov for mer konkret empiri om effektene ulike skoleerfaringer kan ha på høysensitive barns selvoppfatning, samt hvordan lærere kan bidra positivt til disse elevenes mestring av ulike utfordringer i skolen. En sentral problemstilling er hvordan lærere og pedagoger kan møte den flerkulturelle skolen i Norge i dag. Elevene vil kunne ha med seg svært ulike holdninger og forståelse av den høysensitive væremåten, hvilket vil være en utfordring for klasse miljøet. En svakhet ved denne oppgaven er at det ikke er gått inn på nettopp denne typen problematikk. Case-studier og longitudinelle studier med fokus på elevenes opplevelser i skolehverdagen kan bidra til viktig informasjon om også andre mulige variabler som påvirker utviklingen av deres selvoppfatning på skolen.

Litteraturliste

- Acevedo, B. P., Aron, E. N., Aron, A., Sangster, M-D., Collins, N., & Brown, L. L. (2014). The highly sensitive brain: an fMRI study of sensory processing sensitivity and response to other's emotions. *Brain and Behavior*, 4(4), 580-594.
- Ahadi, B. & Basharpour, S. (2010). Relationship Between Sensory Processing Sensitivity, Personality Dimensions and Mental Health. *Journal of Applied Sciences*, 10(7), 570-574.
- Aron, E. N. (1996). *Særlig sensitiv. La sårbarheten bli din styrke*. New York: Random House.
- Aron, E. N., & Aron, A. (1997). Sensory-processing sensitivity and its relation to introversion and emotionality. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73(2), 345-368.
- Aron, E. N. (2002). *Særlig sensitive barn*. New York: Random House.
- Aron, E. N. (2004). Revisiting Jung's concept of innate sensitiveness. *Journal of Analytical Psychology*, 49, 337-367.
- Aron, E. N. (2006). The Clinical Implications of Jung's Concept of Sensitiveness. *Journal of Jungian Theory and Practice*, 8(2), 11-43.
- Aron, A., Ketay, S., Hedden, T., Aron, E., Markus, H. R., & Gabrielli, J. D. E. (2010). Temperament trait of sensory processing sensitivity moderates cultural differences in neural response. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 5(2-3), 219-226.
- August, L. & August, M. (2013). Styrk de særligt sensitive børn. *Skolestart*, 6, 22-24.
- Bandura, A. (1990). Conclusion: Reflections on nonability determinations of competence. I R. J. Stenberg, & J. Kolligian, jr. (Red.), *Competence Concidered*. (s. 315-363). New York: Yale University Press.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change.

Psychological Review, 84(2), 191-215.

Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Bjørkeng, P. K. (2014, 29. juni). Barna som ikke bare kan ta seg sammen. *Aftenposten*. Hentet fra <http://www.aftenposten.no/fakta/innsikt/Barna-som-ikke-bare-kan-ta-seg-sammen-7618464.html>

Bowlby, J. (1969). *Attachment and Loss. Vol. I Attachment*. New York: Basic Books.

Chess, S. & Thomas, A. (1999). *Goodness of Fit. Clinical Applications From Infancy Through Adult Life*. New York: Routledge.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.

Delskov, A., & Sonne, L. (2014). *Sensitive børn*. København: Aronsen Forlag.

Duesund, L. (2001). *Kropp, kunnskap og selvoppfatning*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Durbach, L. M. (2011). *The use of interactive stories to deal with awareness of high sensitivity in middle school*. Akademisk avhandling, North-West University, Potchefstroom.

Ellis, B. J., & Boyce, W. T. (2008). Biological Sensitivity to Context. *Association for Psychological Science*, 17(3), 183-187.

Festinger, L. (1954). A theory of social comparison processes. *Human Relations*, 7(2), 117-140.

Forsberg, C. & Wengström, Y. (2008): *Att göra systematiska litteraturstudier: värdering, analys och presentation av omvårdnadsforskning*. Stockholm: Bokförlaget Natur och Kultur.

Frostad, A. (2014). Högekänslige barn. Med sinne för det finstämda. *Free*, 5, 16-20.

Gecas, V. (1982). The Self-Concept. *Annual Review of Sociology*, 8, 1-33.

Gray, J. (1981). The neuropsychology of temperament. I J. Strelau, & A. Angleitner (Red.), *Explorations in Temperament: International Perspectives on Theory and Measurement* (s.105-128). New York: Plenum Press.

Gresham, F. M. & Elliott, S. N. (1990). *Social Skills Rating System. Manual*. Circle Pines: American Guidance Service.

Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Hattie, J. (1992). *Self-Concept*. New York: Psychology Press.

Haukedal, T. E. (2014). *Boken om høysensitivitet – veien fra sårbarhet til ressurs*. Hordvik: Trond Haukedal Forlag AS.

Henderson, L. (2002). Fearfulness predicts self-blame and shame in shyness. *Personality and Individual Differences*, 32(1), 79-93.

Higgins, E. T. (1987). Self-discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94(3), 319-340.

Jagiellowicz, J., Xu, X., Aron, A., Aron, E., Cao, G. Feng, T. & Weng, W. (2011). The trait of sensory processing sensitivity and neural responses to changes in visual scenes. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 6(1), 38-47.

Kahneman, D. (2011): *Thinking, Fast and Slow*. London: Penguin Books.

Keogh, B. K. (2003). *Temperament in the Classroom. Understanding Individual Differences*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Kleven, T. A. (2002). Begrepsoperasjonalisering. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 141-183). Oslo: Unipub forlag.

Kristal, J. (2005). *The Temperament Perspective. Working with Children's Behavioral Styles*. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Krogh, T. (2014). *Hermeneutikk. Om å forstå og tolke*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I T. Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi* (s. 19-78). Oslo: Unipub forlag.

Larsen, R. J. & Buss, D. M. (2010). *Personality Psychology. Domains of Knowledge About Human Nature, 4th edition*. Boston: McGrawe Hill.

Lassen, L. (2002). *Rådgivning. Kunsten å hjelpe*. Oslo: Aschehoug.

Lund, I. (2012). *Det stille atferdsproblemet. Innagerende atferd i barnehage og skole*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Lånkan, K. (2015). Artikkel om orkidébarna. *Det gode arbeidsliv*. Hentet fra <http://detgodearbeidsliv.no/artikkel-om-orkidebarna/>

Mead, G. H. (1934). *Mind, self, and society from the standpoint of a social behaviorist*. Chicago: University of Chicago Press.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke.

Ogden, T. (2009). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen, 2. utg.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Olweus, D. (1974). *Hakkekyllinger og skolebøller: forskning om skolemobbing*. Oslo: J. W. Cappelens Forlag.

Posner, M. I. & Rothbart, M. K. (2007). Research on attention networks as a model for the integration of psychological science. *Annual Review of Psychology*, 58, 1-23.

Roland, E. (2007). *Mobbingens psykologi. Hva kan skolen gjøre?* Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenberg, M. (1977). Contextual dissonance effects: Nature and causes. *Psychiatry*, 40(3), 205-217.

Rosenberg, M. & Pearlin, L. (1978). Social class and self-esteem among children and adults. *The American Journal of Sociology*, 84(1), 53-77.

Rothbart, M. K. (2011). *Becoming Who We Are. Temperament and Personality in Development*. New York: The Guilford Press.

Ruud, A. K. (2011). *Hvorfor spurte ingen meg? Kommunikasjon med barn og ungdom i utfordrende livssituasjoner*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Rønnevold, L. I. (2004). *Kan de ikke bare ta seg sammen? Om barn og unge med ADHD og Tourette syndrom*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Sand, I. (2012). *Älska dig själv – en guide för särskilt sensitiva och andra känsliga själar*. Viborg: Forlaget Ammentorp.

Schibbye, A-L. L. (1996). Anerkjennelse. En terapeutisk intervensjon? *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 33, 530-537.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (1996). *Selvoppfatning, motivasjon og læringsmiljø*. Oslo: TANO.

Strømøy, T. (2005). *Oppdragelse mellom frihet og grenser. Barns selvfølelse – voksnes ansvar*. Oslo: Damm & Søn AS.

Wilson, D. S., Coleman, K., Clark, A. B. & Biederman, L. (1993). Shy-bold continuum in pumpkinseed sunfish (*Lepomis gibbosus*): an ecological study of a psychological trait. *Journal of Comparative Psychology*, 107, 250–60.

Woolfolk, A. (2004). *Pedagogisk psykologi*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.

Wormnæs, O. (1987). *Vitenskapsfilosofi*. Oslo: Gyldendal.

Worthman, C. B., Constanzo, P. R. & Witt, T. R. (1973). Effect of anticipated performance on the attributions of causality to self and others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 27(3), 372-381.

Zeff, T. (2010). *The strong sensitive boy*. San Ramon: Prana Publishing.

Vedlegg / Appendiks

Vedlegg 1: Er ditt barn høysensitivt? Spørreskjema for foreldre

Svar så godt du kan på hvert enkelt spørsmål. Svar RIKTIG hvis utsagnene passer helt eller delvis på barnet ditt, eller hvis det har passet i lengre perioder i fortiden. Svar GALT hvis det ikke passer særlig godt på barnet ditt, eller hvis det aldri har passet.

Barnet mitt...

1. R G skvetter lett.
2. R G klager over klær som klær, sømmer i sokker eller merkelapper som gnisser mot huden.
3. R G er som regel ikke begeistret for store overraskelser.
4. R G lærer bedre av en vennlig korrigering enn av strenge straffer.
5. R G kan tilsynelatende lese tankene mine.
6. R G bruker store ord for alderen.
7. R G legger merke til selv den svakeste uvanlige lukt.
8. R G har en intelligent sans for humor.
9. R G er tilsynelatende svært intuitiv.
10. R G har vanskelig for å sovne etter en begivenhetsrik dag.
11. R G liker ikke store forandringer
12. R G vil gjerne skifte klær hvis de er blitt våte eller skitne.
13. R G stiller svært mange spørsmål
14. R G er perfeksjonistisk
15. R G legger merke til det hvis andre er lei seg.
16. R G foretrekker fredelig lek.
17. R G stiller dypsindige, tankevekkende spørsmål.
18. R G er svært følsom overfor smerte.
19. R G misliker steder med mye støy.
20. R G legger merke til små detaljer (noe som er blitt flyttet, en forandring i et annet menneskes utseende, osv.).
21. R G vurderer hvorvidt det er trygt, før han klatrer opp i et tre.

22. R G presterer best når det ikke er fremmede til stede.
23. R G har sterke reaksjoner på hendelser og opplevelser.

Antall R: _____

Hvis du svarte RIKTIG på tretten eller flere av spørsmålene, er barnet ditt antagelig høysensitivt. Men ingen psykologisk test er så nøyaktig at du bør basere oppdragelsen av barnet ditt på den. Det er godt mulig at du med god grunn kan kalle barnet ditt høysensitivt, selv om det bare er ett eller to av utsagnene som passer.

(Aron, 2002, s. 30).

